



Ana Margarida Magalhães de
Oliveira Machado
N.º 130139002

**Brincar [Social] Espontâneo
na Creche e no Jardim de
Infância**

*Conceções e Práticas das Educadoras
de Infância*

Relatório do Projeto de Investigação
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Versão Definitiva

Fevereiro de 2015

Presidente do Júri: Professor Doutor Albérico Afonso Costa Alho

Arguente: Professor Doutor Augusto Luís de Brito Henriques Pinheiro

Orientadora: Mestre Especialista Ilda Clara Almeida da Cruz Rodrigues

Candidata: Ana Margarida Magalhães de Oliveira Machado n.º130139002

«Brincar é condição fundamental para ser sério.» (Arquimedes)

Agradecimentos

Este Relatório do Projeto de Investigação representa o culminar de um longo percurso de evolução pessoal e profissional, ao qual dediquei os últimos quatro anos da minha vida. Representa a concretização de um sonho, o sonho de me tornar Educadora de Infância e, como um dia William Shakespeare afirmou, “somos feitos da mesma matéria de que são feitos os nossos sonhos”.

Hoje, posso dizer que sempre tive a meu lado pessoas que comigo trilharam esta caminhada. Pessoas que me ajudaram a crescer, a evoluir, a confiar, a arriscar, a sonhar, pelas crianças e em nome da infância.

Assim, dedico este espaço destinado aos agradecimentos a algumas pessoas por quem nutro um profundo sentimento de gratidão.

À minha família, em especial aos meus pais e irmão, por me terem permitido chegar até aqui. Obrigada pelo apoio, pela compreensão, pelo carinho ao longo de todo este percurso e, sobretudo, pelos valores que me transmitiram desde sempre, para que me pudesse tornar na pessoa que hoje sou.

Ao André, pelo amor e apoio incondicional, por lutar comigo por este sonho com a mesma força que lutaria se de um sonho dele se tratasse. Obrigada, essencialmente, por tudo aquilo que não pode ser expresso por palavras.

À Luísa e ao Eduardo, por me acolherem como se (já) fosse parte da família e por me fazerem sentir em casa, onde muitas páginas deste trabalho foram escritas.

Às amigas *de sempre* e às colegas de curso que se tornaram amigas, o meu agradecimento por todo o apoio, por todas as partilhas de sonhos, alegrias, medos e angústias que me permitiram evoluir. Obrigada por me fazerem sentir que estávamos – e estaremos – juntas.

À professora Ilda, por todo o apoio e colaboração neste trabalho, por todas as orientações indispensáveis, por todos os saberes transmitidos, pela disponibilidade sempre demonstrada e pelo importante papel que desempenhou na construção da minha identidade profissional enquanto futura Educadora de Infância.

Ao professor Augusto, por ter contribuído de forma ímpar para a construção da minha concepção de infância, por todos os valores transmitidos e, sobretudo, por ter acreditado verdadeiramente em mim, mesmo nos momentos mais difíceis.

À professora Sofia que, enquanto minha orientadora de estágio em Jardim de Infância, sempre se mostrou disponível para me apoiar, ajudando-me a evoluir e a superar as dificuldades que surgiram. Por me ter ajudado a tornar as adversidades e angústias em motivações, obrigada.

Às crianças, que representam a verdadeira essência deste projeto, feito por elas, para elas e a partir delas, agradeço-lhes profundamente por tudo o que me ensinaram em cada momento com elas passado, por me terem aberto as portas do seu mundo e da sua infância, por me terem feito sentir que o meu lugar é junto delas e por terem tornado este estudo possível.

Às Educadoras participantes neste estudo, o meu sincero agradecimento pela disponibilidade e pela ajuda prestada, por permitirem que observasse e questionasse as vossas práticas e que aprendesse convosco.

A todos, o meu muito obrigada.

Este Relatório de Investigação não é apenas meu...

é vosso, também.

Resumo

O presente **Relatório do Projeto de Investigação** apresenta um estudo transversal aos contextos de estudo nos quais foram desenvolvidos os estágios em Creche e em Jardim de Infância, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, tendo como participantes as Educadoras de Infância Cooperantes e as crianças de cada uma das salas.

A temática em estudo é o Brincar [Social] Espontâneo e a metodologia considerada mais adequada ao estudo empírico posiciona-se na abordagem da investigação-ação.

O método de recolha de informação baseia-se nas entrevistas às Educadoras, sendo complementado pela observação participante, pelas notas de campo e pela análise documental. A este *corpus* articulam-se as situações vivenciadas nos contextos e os sentimentos experienciados.

Serão interpretados, a partir dos conceitos estudados, da intervenção nos contextos e das situações observadas, alguns aspetos do brincar [social] espontâneo das crianças. O objetivo é dar visibilidade às suas manifestações expressivas, conhecer os seus saberes e os seus modos de viver a infância, nos contextos educativos.

Este Projeto de Investigação tem como intencionalidade primordial não só ter acesso às conceções pedagógicas das Educadoras de Infância acerca do brincar, como também conduzir a uma reflexão acerca da relação entre estas conceções e as práticas desenvolvidas e, ainda, implementar melhorias, nas salas dos contextos de estudo, no que se refere à promoção do brincar das crianças.

Através deste estudo, é possível inferir que o brincar [social] espontâneo é, de facto, valorizado nas conceções e nas práticas das Educadoras participantes no estudo como recurso inigualável no processo de desenvolvimento/aprendizagem na infância.

Palavras-chave: Brincar espontâneo; creche; jardim de infância; investigação-ação conceções; práticas; desenvolvimento; aprendizagem.

Abstract

The current **Research Project Report** presents a cross-sectional study to educational contexts in which the internships were developed in Nursery and Kindergarten, within the Masters in Pre-School Education, whose the participants are the Cooperating Kindergarten Teachers and the children of each room.

The issue in question is the Spontaneous [Social] Play and the methodology considered most appropriate to the empirical study is positioned in the action-research approach.

The data collection method is based on interviews with Cooperating Teachers, complemented by participant observation, by field notes and by the document analysis. At this corpus are articulated the situations experienced in the contexts and experienced feelings.

It will be interpreted, from the studied concepts, from the intervention in contexts and from the observed situations, some aspects of the spontaneous [social] play. The goal is to give visibility to its expressive manifestations, know their knowledge and their ways of living childhood, in educational contexts.

This research project has the primary intention not only have access to pedagogical conceptions of Kindergarten Teachers about the act of play, but also lead to a reflection about the relationship between these conceptions and developed practices and, also, make improvements, as regards the promotion of play of the children.

Through this study, we can infer that the spontaneous [social] play is, in fact, valued in conceptions and practices in the participants Educators in the study as unequaled resource in the development/learning process in childhood.

Key-words: Spontaneous play; nursery; kindergarten; action-research; conceptions; practices; development; learning.

Índice Geral

Agradecimentos.....	i
Resumo	iii
Abstract	iv
Índice Geral.....	v
Índice de Quadros.....	vii
Índice de Siglas/Acrónimos.....	viii
Índice de Imagens	ix
 Introdução	 1
Âmbito e Finalidades do Estudo.....	2
Estrutura do Projeto de Investigação	7
 Capítulo I – Quadro Teórico de Referência: <i>O Brincar como Pilar Incontornável na Infância</i>	 10
1. Definições de Brincar	12
1.1 Brincar [Social] Espontâneo: análise da expressão conceptual.....	12
1.2. Brincadeira e jogo: distinção conceptual.....	15
2. Perspetivas Teóricas sobre o Brincar	18
2.1. Importância do brincar no processo de desenvolvimento e aprendizagem na infância	18
2.2. O brincar como processo cognitivo, afetivo e social	23
2.2.1. O brincar social até aos 3 anos: teorias concorrentes	28
3. O Papel do Educador de Infância no Brincar	31
3.1. A intervenção do Educador nas brincadeiras das crianças: uma visão vygotskiana e bruneriana	31
3.2. A organização de um ambiente educativo promotor do brincar	38
 Capítulo II – Metodologia do Estudo Empírico: <i>Construindo o Projeto de Investigação</i>	 43
1. A Investigação Qualitativa.....	46
2. A Investigação-Ação	51
3. Os Contextos Educativos.....	57
3.1. As participantes do estudo	57
3.2. O Contexto de Creche.....	58
3.2.1. Caracterização da Instituição	58

3.2.2. Caracterização do grupo de crianças	61
3.2.3. Caracterização da organização espacial da Sala Amarela	64
3.2.4. Caracterização da organização temporal da Sala Amarela	67
3.3. <i>O Contexto de Jardim de Infância</i>	68
3.3.1. Caracterização da Instituição	68
3.3.2. Caracterização do grupo de crianças	70
3.3.3. Caracterização da organização espacial da Sala dos Diamantes	71
3.3.4. Caracterização da organização temporal da Sala dos Diamantes	76
4. Descrição dos dispositivos e procedimentos de recolha de informação	78
4.1. <i>Observação Participante</i>	78
4.2. <i>Notas de Campo</i>	81
4.3. <i>Análise Documental</i>	82
4.4. <i>Inquérito por Entrevista</i>	83
4.4.1. O Guião da Entrevista	85
4.4.2. A Situação da Entrevista	87
5. Descrição dos dispositivos e dos procedimentos de análise de informação	90
5.1. <i>Análise de conteúdo</i>	90
5.2. <i>Interpretação da informação recolhida</i>	94
6. Descrição dos dispositivos e dos procedimentos de intervenção	96
6.1. <i>Contexto de Creche</i>	96
6.2. <i>Contexto de Jardim de Infância</i>	97
 Capítulo III – Apresentação e Interpretação da Intervenção: <i>Promovendo o brincar [social] espontâneo na Creche e no Jardim de Infância</i>	 99
1. Contexto de Creche	101
2. Contexto de Jardim de Infância	116
 Capítulo IV – Apresentação e Análise das Informações: <i>Interpretando os Discursos das Educadoras</i>	 159
 Capítulo V – Considerações Finais: <i>Refletindo sobre um Percurso Evolutivo</i> ..	 188
 Referências Bibliográficas	 203
 Anexos	

Índice de Quadros

Quadro n.º1: Registo de Observação.....	37
Quadro n.º2: Educadoras Participantes do Estudo.....	57
Quadro n.º3: Constituição das Equipas Pedagógicas das Salas.....	58
Quadro n.º4: Recursos Humanos da Instituição “A”.....	59
Quadro n.º5: Rotina da Sala de Creche.....	67
Quadro n.º6: Constituição das Equipas Pedagógicas das Salas.....	68
Quadro n.º7: Recursos Humanos da Instituição “B”.....	69
Quadro n.º8: Rotina da Sala de Jardim de Infância.....	76
Quadro n.º9: Rotina do Tempo de Grupo das Crianças Finalistas.....	76
Quadro n.º10: Registo de Observação.....	130
Quadro n.º11: Registo de Observação.....	133
Quadro n.º12: Registo de Observação.....	136
Quadro n.º13: Registo de Observação.....	138
Quadro n.º14: Registo de Observação.....	141
Quadro n.º15: Registo de Observação.....	144
Quadro n.º16: Registo de Observação.....	146
Quadro n.º17: Registo de Observação.....	149
Quadro n.º18: Registo de Observação.....	155
Quadro n.º19: Registo de Observação.....	157

Índice de Siglas/Acrónimos

COC – Currículo de Orientação Cognitivista

Ed. Cr. – Educadora de Creche

Ed. JI – Educadora de Jardim de Infância

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PCE – Projeto Curricular de Estabelecimento

PCG – Projeto Curricular de Grupo

Índice de Imagens

Imagem 1: Triângulo de Lewin.....	53
Imagem 2: Espiral cíclica da Investigação-Ação.....	53
Imagem 3: Fases da Investigação-Ação.....	55
Imagem 4: Exploração de balões.....	103
Imagem 5: Exploração espontânea da caixa de blocos.....	104
Imagem 6: Exploração da caixa de cartão.....	106
Imagem 7: Exploração de livro-fantoches.....	107
Imagem 8: Exploração de fantoches de dedo.....	108
Imagem 9: Exploração de maracas.....	110
Imagem 10: Construção de uma torre entre duas crianças.....	111
Imagem 11: Construção de uma torre entre duas crianças.....	112
Imagem 12: Crianças a transportarem outra criança dentro de uma caixa.....	112
Imagem 13: Duas utilizações dos blocos no âmbito do faz-de- conta.....	113
Imagem 14: Brincadeiras de faz-de-conta com brinquedos de cozinha.....	114
Imagem 15: Criança a adormecer o bebé, utilizando um livro como cama.....	114
Imagem 16: Criança a dar banho ao bebé.....	115
Imagem 17: Criação do ambiente de loja.....	117
Imagem 18: Visita ao supermercado.....	117
Imagem 19: Classificação dos materiais para a área da loja.....	119
Imagem 20: Folha de registo dos materiais para a área da loja.....	121
Imagem 21: Exemplo de rótulo de um produto.....	122
Imagem 22: Elaboração das moedas para a área da loja.....	123

Imagem 23: Experiência de “venda” e “compra” em pequenos grupos.....	124
Imagem 24: Balança.....	126
Imagem 25: Carrinho de compras.....	126
Imagem 26: Tabela de correspondência das moedas.....	126
Imagem 27: Exemplares de moedas/notas e respectivas caixas de arrumação.....	127
Imagem 28: Bloco de notas.....	127
Imagem 29: Arrumação da área da loja.....	128
Imagem 30: Área da loja depois de “inaugurada”.....	128
Imagem 31: Ida às compras com o bebê e pagamento dos produtos.....	130
Imagem 32: Pagamento de produtos na loja.....	134
Imagem 33: A.S. a dirigir-se para o fundo da sala, a voltar para a área e a pagar os produtos.....	136
Imagem 34: Ida às compras com o bebê e pagamento dos produtos.....	139
Imagem 35: D.S. e M.S. a escreverem a lista de compras.....	141
Imagem 36: Criação do ambiente de casa e arrumação dos produtos.....	144
Imagem 37: Compras na loja e correspondência entre as moedas de brincar e os rótulos.....	147
Imagem 38: Compras na loja e criação do ambiente de piquenique.....	150
Imagem 39: Bebê com varicela a dormir.....	155
Imagem 40: D.M. a simular o ato de dar uma vacina ao A.C.....	157

Introdução

Âmbito e Finalidades do Estudo

Este estudo foi elaborado, após as minhas observações, interações com as crianças, com a equipa pedagógica e a minha intervenção nos contextos de estudo, ao longo dos períodos de estágio, em Creche e em Jardim de Infância.

A escolha da temática para este estudo, intitulado “Brincar [Social] Espontâneo”, relaciona-se com o meu interesse pelo brincar das crianças e, em particular, pelas brincadeiras [sociais] espontâneas, que surgiu nas vivências em diversos contextos educativos. No âmbito da Unidade Curricular *Carteira de Competências*, tive oportunidade de realizar voluntariado numa sala de Creche, tendo observado com bastante interesse as crianças a brincar, aspeto que muito me cativou e me fez pensar que esta poderia ser uma temática significativa, quer para o meu estudo final do curso de Mestrado, quer para ser estudada e trabalhada por mim, podendo tornar-se bastante profícua para a minha futura intervenção, quer direta, quer indireta, como Educadora de Infância.

Este interesse evidenciou-se e tornou-se mais veemente quando as minhas observações se tornaram mais atentas e pormenorizadas sobre as brincadeiras espontâneas das crianças, ao longo estágio em Creche, no âmbito do curso de Mestrado, tendo tomado consciência de quão interessantes e promotoras do desenvolvimento podem ser, dado que “[...] os adultos que observam as crianças com atenção descobrem as muitas formas que a brincadeira pode tomar” (Hohmann & Weikart, 2009:87). Inclusive, ao chegar do estágio e ao observar com atenção as fotografias que captava durante os momentos de brincadeira das crianças, observei aspetos curiosos e interessantes, dos quais, no momento, não me consegui aperceber. Posteriormente, ao longo do estágio em Jardim de Infância, senti que houve uma reafirmação do meu interesse pelo estudo desta temática. Assim, os aspetos semelhantes e díspares entre os dois contextos de estágio, no que se refere ao brincar espontâneo, conduziram a um interesse e a uma motivação cada vez mais acentuados no sentido de investigar e realizar aprendizagens sobre a temática.

Devo, ainda, referir que durante as aulas de reflexão, no Mestrado, a temática foi abordada de forma interessante e profícua, o que contribuiu para que o meu interesse se visse ampliado no sentido de desenvolver os meus conhecimentos neste âmbito. Para além das motivações que já enunciei, devo salientar que, recorrendo às memórias da

minha infância, aquelas que surgem com mais clareza e até com alguma nostalgia são, precisamente, as memórias dos momentos de brincadeira. Assim, esta é uma temática pela qual sinto particular interesse e curiosidade devido às enormes possibilidades que o ato de brincar envolve, apesar de, por vezes, ser tão desvalorizado. Como tal, sinto uma motivação intrínseca no sentido de aprofundar os meus conhecimentos sobre a temática e, como futura Educadora de Infância, considero de uma importância basilar conhecer e compreender as dinâmicas que o brincar envolve e as formas como poderei promovê-lo junto das crianças, tanto em contexto de Creche como de Jardim de Infância, uma vez que o adulto assume um papel preponderante no brincar das crianças, ao organizar um espaço promotor e aliciente para as brincadeiras auto iniciadas.

A brincadeira é um meio e um recurso que as crianças utilizam para comunicar e representa uma excelente oportunidade para que o adulto conheça melhor a criança, assim como os seus interesses, “[...] a forma como pensa e raciocina, com quem gosta de brincar, como utiliza aquilo que sabe para resolver problemas” (Hohmann & Weikart, 2009:299), representando “[...] um espaço educativo fundamental da infância” (Abramowicz & Wajskop, 1999:56).

Apesar de, diversas vezes, o ato de brincar ser visto somente como um passatempo, representa um meio fundamental no desenvolvimento da criança, dada a riqueza e diversidade de experiências que proporciona, em particular nos domínios “[...] cognitivo, físico, social, emocional e cultural [...]” (Oliver, 2012:4) e, citando Papalia, Olds e Feldman (2001:365), “[...] brincando, as crianças crescem”. Relativamente a estas potencialidades inerentes à brincadeira, torna-se pertinente reiterar a ideia de que o brincar assenta numa dimensão holística e não compartimentada. Deste modo, não obstante os domínios que acima citei, é importante referir que todos estão envolvidos de modo articulado, complementar e indissociável, contribuindo, assim, para o desenvolvimento global da criança. Nesta perspetiva, Kishimoto (2003:36) declara que

[...] ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inter inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

O brincar representa, ainda, um importante marco nas interações sociais da criança, uma vez que “[...] os bebês têm de aprender a brincar com seus semelhantes, adultos ou crianças mais velhas” (Abramowicz & Wajskop, 1999:56).

À medida que a idade das crianças aumenta e que o seu desenvolvimento cognitivo evolui, as brincadeiras também mudam, sendo que as crianças se vão envolvendo em diversos tipos de brincadeiras, tais como a brincadeira exploratória, a brincadeira construtiva e a brincadeira de faz-de-conta, também conhecida como brincadeira simbólica, de representação de papéis ou socio dramática (Hohmann & Weikart, 2009). Não obstante, apesar das alterações que ocorrem, o ato de brincar encontra-se sempre muito presente, representando um pilar fundamental e incontornável na infância.

Aquando da escolha da temática, considere-se que o brincar [social] espontâneo seria transversal aos dois contextos de estágio – Creche e Jardim de Infância –, pelo que em cada contexto poderia observar aspetos semelhantes, mas também diferentes tipos de brincadeiras, diferentes modos de brincar e diferentes dinâmicas, todos eles com as suas singularidades e especificidades.

Devo mencionar que este estudo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa, mais especificamente, da investigação-ação, que se insere, a nível epistemológico, no paradigma interpretativo, por ser aquele que mais se adequa ao estudo dos fenómenos educativos, dado que aborda, segundo uma perspetiva holística, a interação entre sujeitos e fenómenos. Este paradigma opõe-se, por exemplo, ao paradigma positivista, que é inadequado para estudar a relação pedagógica. Assim, a Educação, sendo pautada por particularidades e especificidades, deve ser estudada a partir do paradigma interpretativo, segundo o qual não existem, em educação, leis universais nem verdades objetivas, não havendo uma verdade referencial, mas perspetivista e multiplicista, características que conferem a este estudo um cunho descritivo-reflexivo.

Nesta investigação elege-se como *objeto de estudo* a relação entre as conceções das Educadoras relativamente ao brincar [social] espontâneo e o modo como essas conceções se manifestam nos seus currículos, dito de outro modo, nas suas práticas pedagógicas quotidianas desenvolvidas junto das crianças. De modo a definir a problemática do estudo, importa referir que, na minha conceção, o brincar [social] espontâneo assume uma importância incomensurável e uma função indispensável na

Educação de Infância, pelo que deve ser tema de reflexão por parte do Educador, encarando-o como um aspeto preponderante no seu currículo. Assim, o Educador deve valorizar o brincar, no sentido de promover os momentos de brincadeira das crianças, não só através dos desafios que lhes pode propor nestes momentos, como também da estruturação de um ambiente educativo promotor do brincar espontâneo, nomeadamente no que se refere à organização do tempo, do espaço e dos materiais.

Ao ter como base as motivações inerentes à escolha da temática, e através das observações feitas em ambos os contextos educativos, pude tomar consciência dos interesses e motivações manifestados pelas crianças enquanto brincavam, existindo situações que considerei que podiam ser melhoradas, nomeadamente no que se refere à introdução de novos materiais e à modificação da organização do espaço.

Definida a problemática do estudo, torna-se necessário colocar a questão de investigação que o orienta e que, simultaneamente, me permite não só a atribuição de sentido ao observado e ao vivido nos contextos de estudo, como também a sua interpretação e, ainda, a explicitação do compreendido.

Esta questão de investigação orientadora do estudo foi organizada a partir de três questões iniciais:

- O que é o brincar [social] espontâneo?
- Como é que o brincar [social] espontâneo contribui para o processo de desenvolvimento/aprendizagem da criança?
- Como podem os Educadores promover os momentos de brincar [social] espontâneo na Creche e no Jardim de Infância?

Deste modo, baseando-me nas questões acima enunciadas, a questão de investigação-ação do presente estudo é formulada do seguinte modo:

“Como promover o brincar [social] espontâneo na Creche e no Jardim de Infância?”.

De modo a enriquecer esta investigação, consultei diversos estudos empíricos no âmbito da temática, tais como o de Sousa (2012), que tinha como principal intencionalidade compreender de que modo as concepções pedagógicas das Educadoras de Infância acerca do brincar espontâneo assumem influência na construção dos seus currículos, isto é, na sua prática pedagógica com crianças da primeira e segunda infância; o de Brito (2012),

que se propôs a compreender a relação existente entre o lúdico e as aprendizagens efetuadas pelas crianças em Jardim de Infância; o de Barreto (2013), que tinha como intuito compreender o modo como as crianças constroem as suas culturas da infância através da brincadeira, com especial enfoque para o faz-de-conta; o de Ferra (2013), cujo objetivo era compreender os procedimentos de intervenção das Educadoras de Infância no brincar das crianças; o de Rodrigues (2014) que pretendia analisar e fundamentar as relações pedagógicas estabelecidas entre o Educador de Infância e as crianças, essencialmente durante o brincar; o de Lopes (2014), que tinha como intencionalidade compreender o papel do adulto na brincadeira e o modo como pode desenvolver uma intervenção profícua e não intrusiva e, por fim, o de Viegas (2014), que se propunha a compreender e interpretar de que modo as atividades lúdicas simbólicas promovem, nas crianças, a construção da percepção de si e dos outros.

Irei, também, proceder a uma reflexão relativa às minhas conceções educativas sobre o brincar, baseando-me nas questões anteriormente explicitadas, bem como a uma análise das conceções educativas das duas Educadoras participantes neste estudo, com quem desenvolvi os estágios e, ainda, das respetivas intervenções pedagógicas na prática, junto das crianças. Devo referir que tive acesso às conceções das Educadoras tanto em conversas informais ao longo do estágio, como também através dos procedimentos de recolha de informação escolhidos para a realização deste trabalho, a saber, a observação participante, as notas de campo, o inquérito por entrevista e a análise documental.

Pretendo, assim, compreender e interpretar a relação existente entre conceções e práticas educativas inerentes ao brincar na Educação de Infância. Importa mencionar que as minhas conceções educativas acerca do brincar têm sido construídas ao longo de todo o meu percurso formativo enquanto futura Educadora de Infância, a par da construção da minha identidade profissional, numa perspetiva de aprendizagem e reflexão contínuas e sempre numa relação de complementaridade entre teoria e prática. Assim, para além da minha intervenção pedagógica junto das crianças, neste caso específico, nos momentos de brincadeira, tornou-se essencial efetuar leituras sobre a temática e proceder a reflexões retrospectivas, prospetivas e, também, introspetivas. Ainda no âmbito da reflexão, devo mencionar que, no decurso do trabalho, mobilizarei, em alguns momentos, excertos das Reflexões Cooperadas realizadas no âmbito dos estágios, que têm como base as observações e as notas de campo, bem como a sua análise, desenvolvida entre mim e as Educadoras Cooperantes (cf. Anexo 7).

Para além deste cruzamento entre teoria e prática e da posterior interpretação dos contornos que a atividade de brincar assume na Educação de Infância, este projeto de investigação-ação pretende, ainda, implementar melhorias no que se refere à promoção do brincar [social] espontâneo das crianças nos dois contextos de estágio, através da minha intervenção pedagógica.

Mais do que uma produção académica meramente teórica, este estudo pretende ser um espaço de análise e de reflexão sobre as práticas das Educadoras participantes observadas no seu quotidiano com as crianças, assim como do meu posicionamento relativamente a essas práticas. Este meu posicionamento advém de uma orientação inicial, isto é, da compreensão das teorias sobre o brincar das crianças. Dito de outro modo, advém de uma compreensão pré-reflexiva, da apreensão e da atribuição de sentido à experiência vivenciada nos contextos.

Na minha perspetiva educativa, os docentes, neste caso, os Educadores, devem ser, por excelência, os profissionais reflexivos preconizados por Schön (1983, referido por Coutinho *et al.*, 2009), para quem o diálogo entre a reflexão e a prática, ou seja, a ação, faz parte integrante da sua identidade profissional.

Estrutura do Projeto de Investigação

Este trabalho está organizado a partir da introdução e de cinco capítulos, distintos mas articulados, e apresenta a seguinte estrutura:

Na ***Introdução***, apresentei o âmbito e as finalidades do estudo, referindo-me às motivações que presidiram à escolha da temática, bem como ao objeto e à problemática do estudo. Justifiquei a inserção deste estudo no paradigma interpretativo e apresentei a minha conceção acerca da importância do brincar na Educação de Infância. Explicitei, ainda, as três questões iniciais que deram origem à questão de investigação-ação. Por fim, referi-me às principais intencionalidades deste projeto de investigação, enquanto estudo reflexivo que pretende ser.

No primeiro capítulo, intitulado ***Quadro Teórico de Referência: O Brincar como Pilar Incontornável na Infância***, incorporei algumas considerações teóricas sobre o brincar, que advêm das perspetivas de vários autores, com as quais construí um quadro conceptual. Optei por apresentar, num primeiro momento, algumas definições de brincar, analisando a expressão conceptual *brincar [social] espontâneo* e distinguindo

os conceitos de brincadeira e jogo. Em seguida, apresentei algumas perspectivas teóricas sobre o brincar, bem como teorias concorrentes, isto é, teorizações que se opõem no que se refere a esta temática. Por fim, surgem os argumentos relativos ao papel do Educador de Infância no brincar das crianças, procedendo a uma reflexão sobre a sua importância. Neste quadro teórico, dei especial enfoque às perspectivas de alguns autores de referência no âmbito da temática, como Château, Kishimoto e Moyles, pelo importante contributo dado ao estudo do brincar. A construção do quadro conceptual teve, ainda, como pano de fundo as concepções epistemológicas de Bruner e Vygotsky, devido aos fundamentos socio construtivistas e interacionistas das suas teorias e, de modo a analisar alguma argumentação controversa entre os autores, são feitas referências à teoria cognitivista de Piaget.

No segundo capítulo, denominado *Metodologia do Estudo Empírico*, foi elaborado um breve enquadramento teórico sobre o paradigma da investigação, isto é, o paradigma interpretativo em educação. Apresento a explanação de alguns autores sobre a investigação qualitativa e, mais especificamente, sobre a modalidade de investigação-ação, enunciando a questão de investigação do estudo. Neste capítulo são ainda descritos os dois contextos, os participantes do estudo e é feita referência à minha posição como observadora participante. Em seguida, são mencionados os dispositivos e procedimentos de recolha de informação, assim como os dispositivos e procedimentos de análise e interpretação da informação e, por fim, os dispositivos e procedimentos de intervenção.

O terceiro capítulo, *Apresentação e Interpretação da Intervenção: Promovendo o Brincar [Social] Espontâneo na Creche e no Jardim de Infância*, refere-se à intervenção que desenvolvi nos dois contextos de estudo, com a intencionalidade de promover o brincar [social] espontâneo das crianças. Neste capítulo, num primeiro momento, recorro de forma breve as motivações inerentes à minha intervenção, relacionadas com as observações feitas nos momentos de brincadeira das crianças. Num segundo momento, descrevo e interpreto reflexivamente as propostas que fiz às Educadoras e às crianças, no sentido de melhorar as realidades em estudo, no que se refere à promoção do brincar.

No quarto capítulo, intitulado *Apresentação e Análise das Informações: Interpretando os Discursos das Educadoras*, o enfoque é colocado na apresentação e análise das

informações recolhidas nos dois contextos de estudo, através da análise e interpretação dos discursos das Educadoras, recolhidos quer em situação de entrevista, quer em situações informais, registadas em notas de campo. A análise recairá, também, sobre a interpretação dos Projetos Pedagógicos e do Projeto Educativo da Creche, assim como da observação participante.

Por fim, no último capítulo, denominado *Considerações Finais: Refletindo sobre um Percurso Evolutivo*, são apresentadas considerações que me possibilitam compreender e interpretar as conceções das Educadoras sobre o brincar das crianças, bem como o modo como essas conceções se refletem, quer no quotidiano das suas práticas, quer no desenvolvimento e articulação de diferentes procedimentos promotores do brincar [social] espontâneo. Devo referir que este é um espaço dedicado à reflexão acerca do percurso desenvolvido no âmbito dos estágios e do projeto de investigação, no qual será dada uma especial relevância às dificuldades encontradas e ao modo como tentei superá-las, bem como às limitações que considero terem existido neste estudo. Surge, ainda, uma reflexão introspetiva acerca das minhas próprias conceções sobre o brincar [social] espontâneo na Educação de Infância, posicionando-me enquanto futura Educadora de Infância. Neste capítulo procedi, também, ao desenvolvimento de um paralelismo entre os discursos das duas Educadoras entrevistadas e analisei os aspetos semelhantes e dissonantes entre ambos, bem como entre as suas conceções e as práticas que observei nos contextos.

Capítulo I – Quadro
Teórico de Referência:
O Brincar como Pilar Incontornável na
Infância

“É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem na sua liberdade de criação.” (Donald Winnicott)

Este capítulo é constituído por num quadro conceptual, no qual integro as perspetivas de diversos autores, tais como Bruner, Piaget Kishimoto, Moyles, entre outros e, com especial ênfase, Vygotsky, bem como as minhas próprias conceções acerca dos aspetos abordados. Começo por apresentar algumas definições de brincar, procurando analisar a expressão conceptual *brincar [social] espontâneo* com o intuito de estabelecer uma elucidação acerca dos conceitos nucleares da temática em estudo. Exponho, ainda, uma distinção conceptual entre brincadeira e jogo. Num segundo momento apresento algumas perspetivas teóricas sobre o brincar e, por fim, abordo o papel do Educador de Infância no brincar das crianças. Antes de iniciar o quadro conceptual, torna-se importante refletir sobre o motivo pelo qual considero o brincar como *pilar incontornável na infância*, tal como intitulei este capítulo.

O brincar é parte integrante da cultura da infância. Nicolau e Dias (2003:41) alertam que “[...] para a criança, [...] a brincadeira é uma questão de sobrevivência” e Seber e Luís (1995:53) reforçam que “[...] a criança se empenha durante o brincar da mesma maneira que se esforça para aprender a andar, a falar, a comer, etc”. Assim, a presença do brincar “[...] ativo e espontâneo é sinal de saúde mental [...]” (Lebovici & Diatkine, 1986:6) e “[...] não permitir as brincadeiras será uma violência para o desenvolvimento harmônico das crianças” (Teixeira, Martinez & Rey, 2003:234). Por conseguinte, e na conceção de infância atual, segundo a qual as crianças são agentes ativos na construção do seu próprio conhecimento, o brincar constitui um direito incontestável de toda e qualquer criança. De acordo com Pais (1989:5), “[...] brincar é uma actividade essencial à vida infantil, saber brincar é para a criança saber viver e o acesso ao brinquedo é, pois, um direito inalienável”.

Schiller (s.d.), citado por Château (1961:5), afirma até que “[...] o Homem não é completo senão quando joga”, de modo que se torna crucial abordar o brincar, nas suas diversas vertentes. Planchard (1961:IX-X) declara que “[...] compreender o jogo é compreender a infância” e, por isso, inicio, assim, a apresentação do *Quadro Teórico de Referência* deste projeto de investigação, para que possamos compreender e perspetivar, efetivamente, o brincar como *pilar incontornável na infância*.

1. Definições de Brincar

1.1 *Brincar [Social] Espontâneo: análise da expressão conceptual*

De modo a iniciar esta análise conceptual, torna-se essencial referir que não existe uma definição estabelecida para o conceito de brincar [social] espontâneo. Optei por colocar a palavra *social* entre parêntesis, tendo em conta que pode existir brincar espontâneo por parte das crianças em que não existe um carácter explicitamente social. Ainda que a componente social esteja presente, no sentido em que a criança se encontra inserida num contexto social e que, mesmo solitariamente, desenvolve brincadeiras cuja motivação parte de observações feitas também em contexto social, considero que o conceito de brincar social se torna mais adequado para denominar o brincar que as crianças desenvolvem com os seus pares ou com os adultos, desenvolvendo interações e relações sociais explícitas. No entanto, para que este conceito seja compreensível, importa analisá-lo. Colocam-se questões como:

“O que é, afinal, o brincar?”

“O que é o brincar espontâneo?”

“Em que consiste o brincar social?”

Estas são questões às quais se torna fundamental dar resposta, de modo a clarificar a complexa expressão conceptual *brincar [social] espontâneo*. Em primeiro lugar, não existe uma definição única de brincar. De acordo com Smith (1984:68), citado por Moyles (2002:18), “[...] é importante uma definição do brincar... Isso não significa que uma definição simples ou totalmente inclusiva seja fácil, atingível ou mesmo desejável”.

De acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, a palavra *brincar* é de origem latina e o étimo é a palavra *vinculum*, que mais tarde se tornou *brinco* e que, com a junção do sufixo *-ar*, deu origem a *brincar*. Neste dicionário, *brincar* é definido como “entreter-se, geralmente uma criança, com jogos, brinquedos...; entregar-se a divertimentos, sozinho ou acompanhado” (*in* Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, 2001:582).

Não obstante, importa aprofundar este conceito. É possível afirmar que a brincadeira é o lúdico em ação (Rolim, Guerra & Tassigny, 2008), constituindo (ou devendo constituir) “[...] uma das formas de comportamento mais comuns e características da infância”

(Mata, 2010:31) e integrando o Princípio 7 da Declaração dos Direitos da Criança, referido por Ferreira (2010:12): “[...] a criança deve ter plena oportunidade para brincar”.

De acordo com Neto, Barreiros e Pais (1989:57),

[...] brincar é uma linguagem universal facilitadora de vivência em comum, cujo significado se renova permanentemente e, por isso, constitui um meio de comunicação capaz de minimizar a diferença dos estatutos e de ultrapassar a divergência dos códigos. BRINCAR implica o prazer de estar livre para descobrir novos significados, encontrar novas soluções, transmitir novas mensagens, criar novos afetos. Porque é agradável, porque diverte, porque favorece a evasão, porque é imprescindível à saúde mental das pessoas e dos grupos – BRINCAR – conseguir o equilíbrio entre o conhecido e o imaginado, entre a liberdade e o prazer, [...] é, na verdade, uma coisa séria. BRINCAR não é uma actividade neutra, mas sim a expressão de valores, de sentimentos e de significados.

Fontana (1997:139) acrescenta que “[...] brincar é, sem dúvida, uma forma de aprender. Mas é muito mais do que isso. Brincar é experimentar-se, relacionar-se, imaginar-se, expressar-se, compreender-se, confrontar-se, negociar-se, transformar-se, ser”.

Relativamente ao conceito de brincar espontâneo, refere-se ao brincar auto iniciado pelas crianças, de acordo com os seus interesses, necessidades e motivações, tendo em conta que “[...] a liberdade de ação da criança é condição essencial da expressão lúdica. Sem ela, a cultura lúdica deixa de existir” (Kishimoto, 2013:25). A título de exemplo, Moyles (2002) defende que este é o tipo de brincar que promove um melhor contexto de aprendizagem, sendo esta perspetiva corroborada por Stallibrass (1974), referido por Moyles (2002:22), que “[...] considera o desenvolvimento da flexibilidade e da espontaneidade como a função mais vital do brincar”. Huizinga (1951), referido por Kishimoto (2003), defende também que a brincadeira é uma atividade voluntária do ser humano e que, se imposta, deixa de ser brincadeira.

As ações espontâneas das crianças, originadas pelas suas motivações intrínsecas, constituem desafios que incitam ao pensamento e à reflexão, fazendo com que efetuem descobertas e se empenhem nas suas ações, sentindo-se confiantes acerca das suas potencialidades e mais motivadas para aprender.

Bettelheim (1988), citado por Borges (2001:1), mostra que

[...] nenhuma criança brinca espontaneamente só para passar o tempo, sua escolha é sempre motivada por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades. O que está acontecendo com a mente da criança determina suas atividades lúdicas; brincar é sua linguagem secreta, que devemos respeitar mesmo se não a entendemos.

Bruner (1983:9) refere que “[...] a brincadeira livre proporciona à criança a oportunidade [...] de atrever-se a pensar, a falar e de ser ela mesma”.¹ Assim, o brincar espontâneo constitui-se como um recurso inigualável na mediação do processo de desenvolvimento e aprendizagem. Na perspectiva de Marques (2010:19), “[...] é a brincar que aprendem o que mais ninguém lhes pode ensinar”. Fröbel foi um precursor na relevância dada à atividade espontânea da criança, tendo em conta que, de acordo com Rizzi e Haydt (1987:14), considerava que “[...] como a natureza da criança tende à ação, a instrução deverá levar em conta seus interesses e suas atividades espontâneas”.

No que se refere ao brincar social, como referi anteriormente, considero que pode estar implícito mesmo nas brincadeiras em que não existe uma interação explícita com outras pessoas, no sentido em que as crianças se encontram inseridas num contexto social e que as suas brincadeiras têm por base as aquisições sociais por elas feitas, tendo internalizado o *outro*, uma vez que “[...] o brincar [...] recria continuamente a sociedade em que é executado” (Moyles, 2002:12). Assume-se, assim, como veículo de expressão de cultura e de regras sociais e dependendo, por isso, delas. No entendimento de Lebovici e Diatkine (1986:14), o brincar “[...] é expressão de toda a cultura, característico de toda a estrutura social” e atua, ainda, como modo de exteriorização do mundo interior da criança. Não obstante, referir-me-ei a brincar social quando este consiste ou promove o estabelecimento explícito de interações sociais criança-criança ou criança-adulto, tendo em consideração que “[...] o brincar conduz aos relacionamentos grupais” (Winnicott, 1975:63).

Perante isto, a vertente social do brincar assume uma importância primordial no desenvolvimento social da criança no sentido em que “[...] pode ser necessário para a ocorrência e o sucesso de toda a atividade social posterior” (Loizos, 1969:275 citado por Moyles, 2002:14), não no sentido de preparar a criança para a vida (porque a infância é parte da própria vida), mas sim de estabelecer as bases da socialização inerentes às relações humanas que a criança cria desde os primeiros momentos da sua existência.

¹ Tradução da minha autoria.

Em última análise, o brincar [social] espontâneo assume-se como uma expressão conceptual complexa, formada por diversos conceitos centrais que são indispensáveis para que possa compreender e encarar o brincar como a atividade mais importante da infância.

1.2. Brincadeira e jogo: distinção conceptual

Ao longo das leituras que realizei no âmbito desta temática, revelou-se notória a existência de um número significativo de autores que utiliza os termos *brincar* e *jogar* como sinónimos. Por este motivo, senti necessidade de escolher, para a elaboração deste Relatório Final, qual destes termos irei utilizar, de modo a conferir coerência e consistência às minhas produções escritas, tendo em conta aquilo que, na minha conceção, faz mais sentido. Assim, uma vez que a temática é o brincar [social] espontâneo e que é o termo *brincar* que me transmite uma ideia de atividade lúdica não dirigida mas sim espontânea, é este o termo que irei utilizar, excetuando casos em que as palavras *jogar* ou *jogo* estejam inseridas em citações de autores.

Na língua inglesa, o termo *game* refere-se, mais especificamente, aos jogos de regras, podendo, no entanto, assumir um significado ambíguo, confundindo-se com *play*, que designa o brincar. Por sua vez, na língua francesa, o termo *jouer* assume um sentido dúbio para as ações de brincar e jogar. Em ambas as línguas, os termos definidores de *brincar* e *jogar* podem, também, designar outras atividades que não a da ação lúdica, como tocar instrumentos ou representar (Cordazzo & Vieira, 2007).

No que respeita à língua portuguesa, apercebi-me de que os termos *brincar* e *jogar* são comumente diferenciados através da existência – ou não – de regras. Apesar de ser possível diferenciar brincadeira e jogo desta forma, importa referir que a brincadeira também é estruturada por regras. Vygotsky (2007:110) refere, até, que “[...] não existe [brincar] sem regras” e acrescenta que “[...] a situação imaginária de qualquer forma de [brincar] já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas *a priori*”. Por esta razão, qualquer situação imaginária que surja no brincar é sustentada por regras sociais implícitas que são incorporadas pela criança.

Contudo, importa mencionar que, à medida que as necessidades das crianças evoluem, a complexidade da brincadeira aumenta e as regras implícitas podem tornar-se explícitas, nomeadamente no que se refere às brincadeiras de faz-de-conta. Deste modo, as

crianças vão definindo e, não raramente, verbalizando com os pares as regras a partir das quais determinada brincadeira se desenvolve (Vygotsky, 2007).

Assim, para que esta distinção entre jogo e brincadeira seja mais clara, é pertinente salientar que, de acordo com a minha concepção, apoiada por referenciais teóricos, o jogo supõe a existência de um sistema de “[...] regras explícitas e pré-estabelecidas com um fim lúdico” (Cordazzo e Vieira, 2007:96), ao passo que o brincar, apesar de ser espontâneo, implica a existência de regras sociais implícitas.

De acordo com Kishimoto (2003), o termo *jogo* pode conter três significados: o resultado de um sistema linguístico que se desenvolve num contexto social, dependendo, assim, de cada contexto e influenciando, por conseguinte, os seus vocábulos; um sistema de regras baseado numa estrutura sequencial que caracteriza os diferentes tipos de jogos; e, por fim, um objeto, ou seja, um jogo materializável (por exemplo, tabuleiro de xadrez, peças ou um pião).

Rubin, Fein e Vandenberg (1983), citados por Coplan, Rubin e Findlay (2006:2-3)², enumeram algumas características definidoras do termo *brincar*, tais como:

- “O brincar não é regido por exigências sociais ou por incentivos externos ao próprio comportamento, mas sim por motivações intrínsecas;
- O brincar é espontâneo, não sendo orientado para objetivos externos;
- O brincar origina a pergunta: "O que posso fazer com este objeto ou pessoa?"
- O brincar é livre de regras impostas externamente, ao contrário do jogo com regras;
- O brincar envolve um particular empenho por parte da criança”.

Fromberg (1987), referido por Kishimoto (2003), também deu o seu contributo no que toca a propor algumas particularidades que definem a brincadeira, sendo elas:

- Simbolismo, através do qual a criança “[...] representa a realidade e atitudes”;
- Significação, que “[...] permite relacionar ou expressar experiências”;
- Voluntária ou intrinsecamente motivada, sendo que a criança “[...] incorpora motivos e interesses”;
- Regrada, submetendo-se a “[...] regras implícitas ou explícitas”;
- Episódica, dado que as “[...] metas são desenvolvidas espontaneamente”.

² Tradução da minha autoria

Posteriormente, Christie (1991:4), citado por Kishimoto (2003:25), baseando-se em Garvey (1977), King (1979), Rubin, Fein e Vandenberg (1983), bem como em Smith e Vollstedt (1985), também se dedicou a estudar as características do brincar, tendo identificado alguns traços como:

- “A não-literabilidade: as situações de brincadeira caracterizam-se por um quadro no qual a realidade interna predomina sobre a externa;
- Efeito positivo: o jogo infantil é normalmente caracterizado pelos signos do prazer e alegria, entre os quais o sorriso;
- Flexibilidade: as crianças estão mais dispostas a ensaiar novas combinações de ideias e de comportamentos em situações de brincadeira que em outras atividades não-recreativas;
- Prioridade do processo de brincar: enquanto a criança brinca, sua atenção está concentrada na atividade em si e não em seus resultados ou efeitos;
- Livre escolha: o jogo infantil só pode ser jogado quando escolhido livre e espontaneamente pela criança;
- Controle interno: [...] são [as próprias crianças] que determinam o desenvolvimento dos acontecimentos”.

Macedo (2005) reforça esta distinção conceptual, referindo que “[...] o brincar é um jogar com idéias, sentimentos, pessoas, situações e objetos em que as regulações e os objetivos não estão necessariamente pré-determinados” (citado por Ivo, 2009:2). Kishimoto (2002:61), indo ao encontro desta perspectiva, defende a ligação afetiva que a criança estabelece com o brincar, que “[...] permite uma relação íntima com a criança, ao contrário do jogo, que contém em si mesmo um sistema de regras e objetos que o definem de forma pré-determinada”.

Resumindo de forma muito genérica estes dois conceitos, “[...] brincar indica atividade lúdica não estruturada e jogar, atividade que envolve os jogos de regras propriamente ditos” (Cordazzo & Vieira, 2007:92-93), a partir de um sistema de regras pré-determinado. Contudo, na minha conceção, o termo *estruturada* poderia ser substituído por *dirigida*, tendo em conta que “[...] o brincar é sempre estruturado pelos materiais disponíveis para os participantes” (Moyles, 2002:25) e pela sua organização (não somente dos materiais, como também dos espaços e do tempo). Ao invés, o termo *dirigida* remete para atividades lúdicas iniciadas pelo adulto que não se enquadram, de todo, no conceito de brincar espontâneo.

2. Perspetivas Teóricas sobre o Brincar

2.1. Importância do brincar no processo de desenvolvimento e aprendizagem na infância

Como referi anteriormente, o brincar afigura-se como um importante processo psicológico e uma atividade criadora basilar e incontornável na infância, pelo que, ao longo dos anos, vários têm sido os autores que se dedicaram ao estudo da brincadeira na infância. A título de exemplo, Coménio aconselhava o brincar e o contacto com os objetos na aprendizagem; por sua vez, Pestalozzi e Fröbel prestaram uma atenção particular à importância das brincadeiras na infância e defenderam o lúdico como importante no processo de aprendizagem das crianças, sendo que este último se dedicou à construção de brinquedos (Kishimoto, 2003). De acordo com Santos e Cruz (1999:115), Fröbel “[...] viu o brincar como a atividade responsável pelo desenvolvimento físico, moral e cognitivo das crianças e pelo estabelecimento das relações entre os objetos culturais e a natureza”.

Atualmente, são muitos os estudos existentes acerca desta temática, sendo possível afirmar que o brincar representa no papel incontestável no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Enquanto brinca, a criança conhece e compreende o mundo físico e social, os objetos, conhece-se a si própria e aos outros, construindo e expressando a sua individualidade e identidade e contactando com identidades distintas da sua. Estabelece, ainda, uma relação com a realidade, no sentido em que “[...] desde os primeiros anos de vida, os jogos e brincadeiras são nossos mediadores na relação com as coisas do mundo” (Haetinger, 2005:82).

O brincar encontra-se presente na vida da criança desde o seu nascimento. Até cerca dos dois anos, a brincadeira situa-se ao nível exploratório da sensorialidade e do movimento. Esta modalidade do brincar permite que o bebé tome a decisão de tocar no brinquedo, manipulá-lo, pegá-lo, sentir as suas texturas, encher, esvaziar, utilizando o seu corpo e movimentando-se (Kishimoto, 2003). Posteriormente, dá-se uma evolução para a imitação, através da qual as crianças começam a compreender como se organiza o mundo adulto e, consecutivamente, para as brincadeiras de faz-de-conta, que serão abordadas seguidamente.

Enquanto brinca, a criança comunica consigo mesma e com os outros, negocia com os seus pares, no sentido em que “[...] a brincadeira pode transformar-se [...] em um espaço privilegiado de interação e confronto de diferentes crianças com diferentes pontos de vista” (Wajskop, 1995:67). Assim, é possível inferir que o contexto sociocultural em que a criança se encontra inserida influencia o seu modo de pensar e, por conseguinte, de agir e de brincar. Citando Rolim *et al.* (2008:179), “[...] o desenvolvimento da pessoa está extremamente ligado à sua relação com o ambiente sócio-cultural”.

O brincar contribui indubitavelmente para o desenvolvimento da criança, no sentido em que lhe permite desenvolver competências de interação social, de representação de papéis, de partilha, de cooperação, de comunicação verbal e não-verbal, de aquisição de novas palavras e conceitos, proporcionando-lhes “[...] múltiplas oportunidades para [interagirem] cooperativamente, expressarem os seus sentimentos, usarem a linguagem para comunicarem sobre os papéis que representam e responderem às necessidades umas das outras” (Hohmann & Weikart, 2009:188). O brincar permite, ainda, que a criança adquira regras de comportamento inerentes às situações por ela imaginadas ou encenadas e que, na vida real, poderiam passar despercebidas.

Deste modo, o brincar representa um papel fulcral no desenvolvimento de competências interpessoais inerentes às relações humanas e à interação social, pelo que é possível citar Winnicott (1975:93) quando declara que “[...] é com base no brincar, que se constrói a totalidade da existência experiencial do homem”. A brincadeira de faz-de-conta “[...] leva à construção pela criança de um mundo ilusório, de situações imaginárias” (Oliveira, Mello, Vitória & Ferreira 2003:55), promovendo o desenvolvimento da criança a nível cognitivo, nomeadamente no que se refere ao desenvolvimento pensamento abstrato, bem como afetivo e social, e permitindo-lhe recriar o mundo que a rodeia, mediar entre o seu mundo exterior e o mundo interior, transformando a imaginação em realidade, o sonho numa concretização e desenvolvendo, assim, a sua liberdade interior. Para Neto *et al.* (1989:8), “[...] o jogo desenvolve a espontaneidade, a liberdade de expressão, a capacidade criadora e o treino das habilidades motoras fundamentais”. Os mesmos autores explicitam, ainda, relações entre o brincar e o pensamento e linguagem, aprendizagem, auto conceito, bem-estar geral e desenvolvimento (Neto *et al.*, 1989).

Para Château (1961), através do brincar, as crianças fazem inúmeras conquistas através da experimentação das quais se orgulham, o que conduz a um sentimento de autoconfiança nas suas potencialidades e de afirmação do seu *eu* e, por isso, o brincar também se assume como um meio de manifestação da personalidade da criança. Para ele, afirmar que a criança cresce através do brincar é insuficiente; na sua perspectiva, a criança engrandece-se através do brincar (Château, 1961). Este autor “[...] vê no jogo a expressão do buscar o outro [...] a quem a criança procura imitar ou contrariar” (Lebovici & Diatkine, 1986:17) e acrescenta que “[...] tais imitações tendem cada vez a aproximar-se dos seus modelos com os quais [acabará] por identificar-se mais tarde” (Château, 1961:111). O mesmo autor considera que o brincar resulta da relação entre a criança e o meio, tendo em conta que “[...] não se inventa a partir do nada” (idem:115).

Vygotsky (2007:108) defende que, através da brincadeira, a criança satisfaz algumas necessidades, acrescentando que “[...] se não entendermos o caráter especial dessas necessidades, não podemos entender a singularidade do [brincar] como uma forma de atividade”.

O autor supracitado (2007) estabelece, ainda, uma relação dialógica entre os desejos internos da criança, que atuam como motivações para a ação, e a imaginação que, surgindo dessa ação, conduz à brincadeira. Seguindo esta perspectiva teórica, uma vez que a criança tem desejos que não podem ser satisfeitos de imediato, “[...] envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de [brincar]” (idem:109), mais especificamente, brincar ao faz-de-conta, o que contribui para o desenvolvimento da sua autonomia e permite que a criança aprenda uma série de ações que só poderia realizar no futuro.

Na minha perspectiva, o brincar assume-me como a pedra angular, ou seja, um fundamento para a construção da aprendizagem das crianças, permitindo-lhes envolverem-se e vivenciarem as mais diversas situações da realidade que as rodeia e criando um mundo imaginário, partindo dos seus interesses, curiosidades e motivações, tendo em conta que, na minha conceção, o brincar deve ser auto iniciado pela criança, a partir da sua motivação intrínseca. Esta perspectiva do brincar como meio inigualável de aprendizagem é corroborada por Moyles (2002:37), citando Department of Education and Science (1967:para.523), “[...] o brincar é o principal meio de aprendizagem da criança... a criança gradualmente desenvolve conceitos de relacionamentos causais, o

poder de discriminar, de fazer julgamentos, de analisar e sintetizar, de imaginar e formular”.

Assim, o brincar constitui a base das aprendizagens futuras também ao nível das áreas curriculares, no que toca, a título de exemplo, ao raciocínio matemático, linguagem, domínio espacial, entre outras. A brincadeira promove o desenvolvimento do pensamento das crianças, implica a capacidade de inventar, fantasiar, recriar e essa capacidade desenvolve-se a brincar. Conclui-se, então, que se aprende a brincar, brincando, em interação social. Citando Spodek e Saracho (1998:224), “[...] a brincadeira [...] pode ajudar a alcançar os objetivos da educação precoce nas várias áreas de conteúdo”.

De acordo com a minha conceção, as perspetivas que definem o ato de brincar como uma atividade que dá prazer podem tornar-se redutoras das potencialidades inerentes à brincadeira, tendo em conta que, apesar de a vertente prazerosa poder estar presente, não basta para a definir. Esta perspetiva pode ser fundamentada, por exemplo, pelo facto de existir uma outra vertente do brincar, para além das já abordadas, que é subsidiada pela psicanálise. Esta perspetiva defende que o brincar está intimamente ligado a uma função reconstrutiva de situações, sentimentos ou emoções que podem ter sido desagradáveis, angustiantes ou até mesmo traumáticos para a criança, permitindo-lhe que reviva “[...] de maneira ativa tudo o que sofreu de maneira passiva, modificando um final que lhe foi penoso, consentindo relações que seriam proibidas na vida real” (Rolim *et al.*, 2008:177).

Ainda nesta linha de pensamento, nas representações tradicionais, o brincar era visto como o oposto de sério, o que se podia fazer depois dos “trabalhos” (Kishimoto, 2002). Contudo, o brincar deve ser entendido como um comportamento sério, nem sempre caracterizado pelo prazer e alegria. Spodek e Saracho (1998:212) relatam que “[...] Freud considerava a brincadeira como uma atividade catártica que permite às crianças controlarem situações difíceis, livrando-se de sentimentos com os quais elas não conseguem lidar”. Kishimoto (2003:67) refere-se, igualmente, a esta vertente do brincar ao afirmar que “[...] vários dos exemplos clássicos de Freud seguem esta linha: uma criança brinca de médico depois de ter tomado uma injeção ou de ter sido submetida a uma pequena cirurgia”. Assim, através das brincadeiras simbólicas e, por conseguinte, do desempenho de papéis, “[...] a criança consegue resolver conflitos internos e

ansiedades” (Moyles, 2002:20), bem como compreender melhor algumas situações vividas e elaborar o significado dessas experiências. No capítulo III deste trabalho – *Apresentação e Interpretação da Intervenção* –, encontram-se descritas e analisadas duas situações em que a brincadeira de faz-de-conta assumiu esta vertente catártica.

O brincar representa um meio através do qual se torna possível conhecer melhor a criança, partindo da observação, de modo a adequar os procedimentos de intervenção junto dela, conduzindo, enfim, à prática de uma pedagogia diferenciada que, de acordo com Duarte (2004:34), “[...] propõe a abertura do [Educador] às necessidades e características diferentes [das crianças] e consequente aplicação de variantes didáticas que melhor respondam a essa diversidade, superando assim procedimentos normalizados [...]”.

Como futura Educadora de Infância, considero que o brincar representa um meio valiosíssimo nesta diferenciação pedagógica, para além de ser uma das formas mais importantes através das quais as crianças expressam as suas emoções e sentimentos, se desenvolvem e efetuam aprendizagens significativas que, para elas, fazem sentido. Assim, e de acordo com Abramowicz e Wajskop (1999:56), “[...] brincar fornece à criança a possibilidade de construir uma identidade autônoma, cooperativa e criativa”.

O brincar deve representar o meio e o fim da atividade lúdica espontânea da criança. Dito de outro modo, deve ser, ele próprio, encarado como o ponto de partida para novas brincadeiras e descobertas, podendo ser apoiadas e enriquecidas pelo adulto, mas não dirigidas. Esta perspetiva que defende o brincar como gerador de novas brincadeiras encontra-se documentada por Hans (1981:5), citado por Moyles (2002:33): “[...] o brincar, como uma actividade, está constantemente gerando novas situações. Não se brinca apenas com e dentro de situações antigas”.

Tenho, portanto, a convicção de que o brincar assume uma importância indelével e um incomensurável valor pedagógico no desenvolvimento das crianças, permitindo-lhes efetuar inúmeras aprendizagens, construir o pensamento, expressar-se, representar ou alterar papéis, adquirir uma cultura lúdica que lhes permite interagir com objetos, espaços e pessoas, resolver problemas, estabelecer relações causais, compreender noções de espaço e tempo, raciocinar, argumentar, julgar, adentrar por outros mundos onde o sonho, a fantasia e a imaginação ocupam um lugar de destaque. Citando Dias

(2008:76), “[...] dar lugar à fantasia é estimular uma pedagogia da criatividade promovendo o imaginário”.

2.2. O brincar como processo cognitivo, afetivo e social

Para Vygotsky (1988), citado por Kishimoto e Pinazza (2007:49), “[...] brincar é a atividade mais pura, mais espiritual do homem [...], [dando-lhe] alegria, liberdade, contentamento interno e descanso externo, paz com o mundo”.

Winnicott (1975:75) corrobora esta perspectiva, defendendo que o brincar é “[...] sempre uma experiência criativa, uma experiência na continuidade espaço-tempo, uma forma básica de viver”. Para além disto, ao ato de brincar está inerente, de forma indissociável, “[...] a expressividade espontânea infantil” (Santos, 1989:3), constituindo a mais espontânea atividade da infância (Santos, 1989), o que remete para o conceito de brincar espontâneo, anteriormente analisado. Brock, Olusoga, Jarvis e Brock (2011:171) defendem mesmo que “[...] as crianças precisam de brincadeiras autoiniciadas e de fluxo livre”.

Importa, ainda, salientar que esta vertente espontânea do brincar se encontra consignada na Declaração do IPA (International Play Association) sobre a Criança e o Direito de Brincar, citada por Buitoni (2006:271): “[...] brincar é um ato instintivo, voluntário e espontâneo. É uma atividade natural e exploratória”.

Para Bruner, as potencialidades da brincadeira situam-se ao nível da aprendizagem das regras sociais e da aquisição da linguagem, valorizando-a desde os primórdios da vida da criança: “[...] aprende-se mais rápido a língua materna em situação de brincadeira”³ (Bruner, 1983:5). Também Montaigne (s.d.), referido por Kishimoto (2003:29), procurou definir a brincadeira como “[...] um instrumento de desenvolvimento da linguagem e do imaginário”.

De acordo com Spodek e Saracho (1998), Vygotsky estabeleceu uma distinção entre desenvolvimento natural e desenvolvimento cultural, sendo que o natural se relaciona com a maturação biológica e o cultural com a linguagem e a capacidade de raciocínio.

Para Kishimoto (2003:31), “[...] Vygotsky e Bruner focaram o contexto sócio-cultural e a estrutura da linguagem para subsidiar o estudo da brincadeira”, tendo estes novos

³ Tradução da minha autoria.

paradigmas conduzido a novas concepções teóricas acerca do papel do brincar na educação. Ainda relativamente a estes dois influentes autores, Spodek e Saracho (1998:77) referem que

[...] Bruner tem recentemente adotado uma posição vygotskiana em seu entendimento do desenvolvimento infantil. Ele vê as crianças pequenas como se esforçando para dar sentido ao mundo com a ajuda de outros mais maduros, e aceita a ideia de que a aprendizagem influencia o desenvolvimento e de que o desenvolvimento intelectual acontece dentro do contexto cultural da criança.

Na linha de pensamento vygotskiana, enquanto brinca, a criança subordina-se às regras da sua realidade imediata, uma vez que é esta sujeição que conduz ao prazer no brincar (Vygotsky, 2007) e, conseqüentemente, “[...] as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no [brincar], aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade” (idem:118). Desta forma, torna-se possível afirmar que esta sujeição às regras sociais cria, na criança, a Zona de Desenvolvimento Proximal preconizada por Vygotsky, definida como a

[...] distância que medeia entre o nível actual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade actual de resolver problemas individualmente e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com os pares mais capazes (Marques, s.d.:1).

Assim, ao adquirir e colocar em prática as regras sociais, a criança adota um comportamento socialmente mais avançado do que habitual para a sua idade e torna-se capaz de modificar algumas estruturas mentais, reinterpretando o mundo que a rodeia. Vygotsky (1978:102) salienta que “[...] o brincar é em si mesmo a fonte principal de desenvolvimento” (citado por Goodman & Goodman, 1996:223), podendo, portanto, afirmar-se que a criança se assume como agente ativo na construção do seu conhecimento.

Por seu lado, e de acordo com Kishimoto (2003), Piaget não estabelece uma concepção específica acerca do brincar, entendendo-o como uma ação assimilatória que surge com características metafóricas, tais como espontânea e prazerosa, constituindo “[...] uma forma de manipular o mundo externo para que ele se encaixe nos esquemas de organização atuais de uma pessoa” (Spodek & Saracho, 1998:212). Piaget (2003:38), citado por Vieira e Lino (2007:208-208), observa que “[...] o jogo simbólico não é um esforço de submissão do sujeito ao real, mas, pelo contrário uma assimilação

deformante do real ao eu”, sendo esta perspectiva oposta à de Vygotsky, referida anteriormente neste capítulo.

Assim, perspectiva a brincadeira como pertencendo ao conteúdo da inteligência e não da estrutura cognitiva, distinguindo, por isso, a construção de estruturas mentais da aquisição do conhecimento. Para Piaget, a brincadeira integra-se no conteúdo da inteligência, tal como a aprendizagem, não colocando a hipótese de se construírem ou modificarem essas estruturas mentais através do ato de brincar (Kishimoto, 2003). Por sua vez, Vygotsky (s.d.) defende que “[...] as crianças formam estruturas mentais pelo uso de instrumentos e sinais” (citado por Spodek & Saracho, 1998:212). Ainda segundo a teoria piagetiana, a brincadeira simbólica permite a aquisição do símbolo, uma vez que as crianças têm possibilidade de alterar o significado e objetos e situações e criar novos significados, desenvolvendo assim a função simbólica (Kishimoto, 2003), exclusiva dos seres humanos.

Para Piaget (1971), referido por Kishimoto (2003:59), “[...] quando brinca, a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade [...]” ou seja, na sua perspectiva, o brincar permite uma assimilação da realidade ao “eu”, sem ser necessária a acomodação de realidades externas, e, deste modo, a criança relaciona-se com o mundo, independentemente da realidade mais próxima. De acordo com autor supracitado (1971), referido por Kishimoto (2003), o jogo simbólico, numa fase inicial, é desenvolvido de forma isolada, tomando a forma de jogo solitário, evoluindo posteriormente para o jogo de representação de papéis, ou seja, o jogo socio dramático ou jogo simbólico.

Porém, se for seguida a linha de pensamento de Vygotsky, concluir-se-á que todo o brincar denominado *solitário* só o é na aparência, porque o *outro* se encontra sempre presente, ainda que “virtualmente” e porque a criança reproduz, mesmo que implicitamente, as suas vivências, a sua realidade, a sua cultura, as suas relações com o outro. De acordo com a teoria vygotskiana, a criança só consegue brincar sozinha se tiver anteriormente internalizado o *outro*. Assim, as concepções sociais do brincar isolado têm um paralelo com o *monólogo* da criança, que Piaget interpretava como uma falha na concepção do *outro*, assumindo-o como uma característica do egocentrismo da criança.

Por outro lado, Vygotsky (1979) considerou esse monólogo como a prova de que o *outro* já foi internalizado pela criança que o pratica e critica a perspectiva de Piaget referindo que, para este autor, o discurso só pode ser social quando permite a exposição de pontos de vista. Segundo esta perspectiva, “[...] o adulto pensa socialmente, mesmo quando se encontra só, ao passo que as crianças com menos de 7 anos pensam e falam egocentricamente mesmo em sociedade com os outros” (Piaget, 1923, citado por Vygotsky, 1979:21), o que, na minha concepção, é questionável.

Devo, assim, mencionar que a minha concepção vai ao encontro da de Vygotsky, uma vez que a pressuposição de que não existe vida social em crianças com menos de 7 anos (Piaget, 1923, referido por Vygotsky, 1979) é redutora das capacidades de socialização e interação das crianças.

Vygotsky (1979) defende também que todo o pensamento e ação do sujeito resultam de processos sociais vividos e que todo o brincar, nomeadamente por meio do faz-de-conta, reproduz a realidade quotidiana na qual a criança que brinca se encontra inserida, o que anula a hipótese da existência de brincar solitário, modalidade defendida por autores como Piaget (1978) e Parten (1932), tendo sido este último referido por Spodek e Saracho (1998).

Para Vygotsky (1988, 1987, 1982), referido por Kishimoto (2003:33), “[...] toda conduta do ser humano, incluindo suas brincadeiras, é construída como resultado de processos sociais”, pelo que “[...] o brincar tem um papel insubstituível no processo vital de encontro consigo mesmo e com o outro” (Pelosi, 2000:37).

Importa salientar que o brincar é uma aprendizagem social e, por essa razão, para que a criança possa representar determinado papel numa brincadeira, deve conhecer algumas regras de comportamento inerentes ao papel que está a representar, de modo a estabelecer uma ligação entre o brincar e a realidade, sendo que este conhecimento tem origem naquilo que a criança observou ou vivenciou anteriormente.

A referida dimensão quotidiana do brincar, na qual a criança recria de forma simbólica a realidade em que vive e as relações sociais que estabelece, mantém uma relação de indissociabilidade com o contexto sociocultural que a rodeia e encontra-se patente na afirmação: “[...] a criança brinca daquilo que vive; extrai sua imaginação lúdica de seu dia-a-dia” (Zanluchi, 2005:91). Assim, ao recriar o seu dia-a-dia, a criança amplia a

imaginação, interagindo com o meio social, constrói a sua representação do mundo e, por conseguinte, constrói o seu conhecimento.

Ainda no que se refere à imaginação, Vygotsky (1984) acrescenta que “[...] o brincar é a situação imaginária criada pela criança” (citado por Kishimoto, 2003:61). Corroborando esta perspectiva, Lebovici e Diatkine (1986:23) defendem que “[...] o jogo supõe uma relação dual. A experiência psicodramática mostra [...] que o papel não poderia ser assumido sem a presença de um interlocutor real ou imaginário”, o que se encontra em sintonia com a perspectiva de Vygotsky de que o Homem se constitui “[...] enquanto ser social e necessita do outro para desenvolver-se” (Rolim *et al.*, 2008:176), enquadrando-se na teoria de que o brincar solitário, efetivamente, não existe, dado que o *outro* se encontra sempre presente.

Winnicott (1975:19) centrou muitos dos seus estudos ao nível dos objetos de transição, contribuindo, também, para o estudo do brincar:

[...] o termo objeto transicional, segundo minha sugestão, abre campo ao processo de tornar-se capaz de aceitar diferença e similaridade. Creio que há uso para um termo que designe a raiz do simbolismo no tempo, um termo que descreva a jornada do bebê desde o puramente subjetivo até a objetividade, e parece-me que o objeto transicional (ponta do cobertor, etc.) é o que percebemos dessa jornada de progresso no sentido da experimentação.

Estes objetos representam um papel relevante na evolução da relação que as crianças estabelecem com o objeto, marcando uma importante etapa entre a necessidade da sua existência física e a sua ideia mental, quando o internaliza, promovendo “[...] uma situação de transição entre a ação da criança com objeto concreto e suas ações com significados” (Fantacholi, 2011:4).

Vygotsky (2007:114) partilha uma perspectiva semelhante, salientando que “[...] no brincar, [...] os objetos perdem sua força determinadora”, motivo pelo qual pode afirmar-se que as motivações para o desenvolvimento das brincadeiras por parte das crianças, a partir de determinada etapa do desenvolvimento, partem não dos objetos, mas sim das ideias, separando significado de objeto, isto é, separando o campo do significado do campo da percepção visual: “[...] um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura pode tornar-se um cavalo” (idem:115), o que constitui um indicador do desenvolvimento cognitivo das crianças. Para Vygotsky (1991),

referido por Kishimoto (2002), é nesta criação de uma nova relação entre significado e objeto que reside a essência da brincadeira, permitindo às crianças a utilização de processos de pensamento de ordem superior (Spodek & Saracho, 1998) e representando, ainda, uma função basilar no desenvolvimento da abstração.

No que se refere à brincadeira simbólica propriamente dita, é iniciada pela imitação e, numa fase posterior, pela representação de papéis, ou seja, o faz-de-conta, quando as crianças adquirem a capacidade de simbolizar, isto é, de pensar e representar de forma simbólica, atribuindo vida aos objetos.

Face a estas considerações, é possível depreender que, no que se refere ao ato de brincar, Vygotsky dá primazia à imaginação, ao meio sociocultural e às interações e Piaget à assimilação e acomodação, integrantes da sua teoria. Kishimoto (2003:64) apresenta uma síntese destas conclusões ao referir que

[...] para Vygostky, o brincar tem sua origem na situação imaginária criada pela criança, em que desejos irrealizáveis podem ser realizados, com a função de reduzir a tensão e, ao mesmo tempo, para constituir uma maneira de acomodação a conflitos e frustrações da vida real; para Piaget, o brincar representa uma fase de desenvolvimento da inteligência, marcada pelo domínio da assimilação sobre a acomodação, tendo como função consolidar a experiência passada.

Em suma,

[...] tanto em Vygotsky como em Piaget se fala numa transformação do real por exigência das necessidades da criança, mas enquanto que em Piaget (1975) a imaginação da criança não é mais do que atividade deformante da realidade, em Vygotsky a criança cria (desenvolve o comportamento combinatório) a partir do que conhece das oportunidades do meio e em função das suas necessidades e preferências (Ormond, 2013:19).

2.2.1. O brincar social até aos 3 anos: teorias concorrentes

Através das leituras que tenho feito sobre a temática em estudo, fui tomando consciência da existência de teorias contraditórias referentes ao brincar [social] espontâneo das crianças, tendo existido uma contradição específica que despertou a minha atenção, uma vez que, em contexto de estágio em Creche, fiz várias observações que iam ao encontro de uma das teorias, opondo-se, por isso, à outra. De acordo com Bretherton (1984), referido por Oliveira (1994:130),

[...] tem sido observado [...] que nesta idade [dois a três anos], mesmo quando várias crianças são colocadas juntas, a brincar em uma sala, é muito

pouco provável que este brincar seja interconectado. As crianças ficam a maior parte do tempo ou sozinhas, ou perto umas das outras, ou ainda observando os outros, sem, contudo, ficarem envolvidas em trocas sociais complexas e coordenadas. O brincar nesta faixa etária é predominantemente solitário.

Oliveira (1994) acrescenta que, de acordo com um estudo desenvolvido por Parten (1932), o modo como as crianças entre os 2 e 3 anos brincam é, preferencialmente, através do brincar paralelo, que é definido por Smith e Pellegrini (2013:2) como um tipo de brincar “[...] comum entre 2 e 3 anos de idade, realizado quando crianças brincam próximas umas das outras, embora sem muita interação”. Outro autor que defende esta perspectiva é Château (1961:55) ao referir que “[...] as crianças jogam umas ao lado das outras [...] mas geralmente não jogam em conjunto [...]. Há um grupo [...] segmentário, feito de unidades autónomas”.

Todavia, existem autores que defendem uma perspectiva oposta, segundo a qual mesmo as crianças com idade inferior a 2 anos desenvolvem brincadeiras em interação social com outras crianças. Enquadrando-se nesta perspectiva, Pedrosa e Carvalho (1995:61), referindo-se às brincadeiras desenvolvidas por crianças com idades compreendidas entre 1 e 3 anos, defendem a existência de uma “[...] alta prioridade da motivação na interação social e, particularmente, da interação criança-criança”, quando comparada com a motivação para interagir apenas com objetos ou com adultos (Carvalho & Beraldo, 1989). Assim, esta motivação conduz a uma evidente “[...] riqueza e potencial construtivo da interação entre crianças” (Pedrosa & Carvalho, 1995:61), e que torna indelével “[...] a ocorrência da brincadeira compartilhada, sem a sugestão ou interferência do adulto, em crianças desde menos de dois anos de idade” (idem:63), à qual se soma “[...] a construção ativa e coletiva de sequências lúdicas” (idem), desenvolvendo brincadeiras sociais e cooperativas, sem necessitarem de verbalizar as suas intenções, o que também demonstra a notável capacidade de as crianças interpretarem a comunicação não-verbal. Assim, ao longo do tempo, tem emergido uma conceção de criança como “[...] um ser fundamentalmente não-agressivo e disposto ao contato social, que prefere a interação com outras crianças à interação com adultos, e que desenvolve relações prolongadas e significativas com seus coetâneos” (Camaioni, 1980:41, citado por Carvalho e Beraldo, 1989:57).

Devo referir que a minha conceção de brincar relativa às crianças entre 1 e 3 anos se enquadra na segunda perspectiva, uma vez que, ao longo do desenvolvimento do estágio

em Creche, tive oportunidade de observar e registrar diversos momentos em que crianças com idade inferior a três anos brincavam de forma social e cooperativa, observações que serão exploradas no capítulo III – *Apresentação e Interpretação da Intervenção*. Assim, apesar de ter observado, também, brincadeiras em que as crianças não se encontravam em interação explícita, considero que a teoria que defende que as crianças até aos 3 anos não brincam de forma social e cooperativa pode tornar-se redutora no que se refere às suas potencialidades. Como tal, seguindo a linha de pensamento de Oliveira *et al.* (2003:52), é possível depreender que, à medida que se desenvolvem, as crianças desenvolvem competências no que se refere a “[...] exibir uma maior coordenação dos papéis que assumem nas situações em que realizam ações conjuntas [...]”, nomeadamente nas brincadeiras. Posto isto, encaro a criança como um ser repleto de potencialidades que, desde o início da sua vida, se interessa pelas outras crianças e por estabelecer interações às quais se torna fundamental estar atento, evitando cair no erro de menosprezar as crianças, bem como as suas notáveis potencialidades e competências.

3. O Papel do Educador de Infância no Brincar

3.1. *A intervenção do Educador nas brincadeiras das crianças: uma visão vygotskiana e bruneriana*

Tendo em consideração a importância crucial do brincar no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, torna-se relevante abordar a função do Educador de Infância nestes momentos. Para tal, basear-me-ei na linha de pensamento de Vygotsky e de Bruner.

Se tivermos em consideração que “[...] o brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança, dá prazer, não exige, como condição, um produto final, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz no mundo imaginário” (Kishimoto, 2010:4), torna-se possível deduzir diversas dimensões de intervenção do Educador no brincar.

Para que o Educador possa desenvolver uma intervenção pedagógica significativa nos momentos de brincadeira das crianças, é necessário que a sua conceção sobre a importância do brincar se encontre bem definida, de modo a existir uma coerência entre teoria e prática, encarando-o como um recurso de inigualável valor educativo. Assim, Moyles (2002:13) defende que “[...] os adultos precisarão de força, de conhecimento e de argumentos cuidadosamente concebidos sobre a filosofia e a prática do brincar a fim de manter sua posição vital na educação infantil”. De acordo com esta conceção, é importante que os Educadores tenham consciência das potencialidades inerentes ao ato de brincar com as crianças, sendo que esta representa uma das formas mais profícuas de ambos se relacionarem. Margoulis (1961) defende uma perspetiva semelhante, referindo que “[...] se jogar é uma função natural e indispensável para a vida da criança, velar para que o jogo não se degenere, para que conserve o seu valor formativo, é incumbência dos educadores” (citada por Lebovici & Diatkine, 1986:38).

Devo mencionar que, na minha conceção, o papel do adulto é o de criar condições para que as crianças desenvolvam as suas brincadeiras e registem evoluções no que se refere às suas relações com os pares, os adultos, o espaço e os materiais e, ainda, agir como um mediador, para que estas brincadeiras sejam promotoras de desenvolvimento e aprendizagem.

Apesar de as crianças poderem efetuar aprendizagens enquanto brincam sem a intervenção do adulto, considero que esta intervenção se torna de extrema importância nestes momentos, constituindo uma mais-valia que pode ser traduzida, por exemplo, na presença do Educador junto das crianças, enquanto desenvolvem as suas brincadeiras e participando nelas, pelo que existe uma acentuada “[...] necessidade de interação e intervenção dos [Educadores] em momentos oportunos para assegurar melhor aproveitamento do brincar” (Lebovici & Diatkine, 1986:18).

Para Bruner (1978), citado por Kishimoto (2002:148), “[...] a brincadeira livre contribui para libertar a criança de qualquer pressão. Entretanto é a orientação, a mediação com adultos, que dará forma aos conteúdos intuitivos, transformando-os em ideais lógico-científicos, características dos processos educativos”.

Todavia, devo mencionar uma perspetiva na qual a minha conceção educativa não se enquadra, no que se refere à intervenção do Educador nas brincadeiras das crianças. Sponseller (1982), referida por Spodek e Saracho (1998:225), defende que “[...] se a brincadeira deve ser educativa, os [Educadores] devem assumir um papel principal, determinando suas condições, direcionando-a e modificando-a”. Estes autores acrescentam que

[...] para assegurar que a brincadeira em uma sala [...] tenha consequências educacionais positivas, os [Educadores] devem oferecer a preparação, um planeamento cuidadoso e orientação. Os [Educadores] orientam a brincadeira educativa das crianças quando a planejam, iniciam e direcionam durante a atividade (idem).

Na minha conceção, a intervenção por parte do adulto nas brincadeiras é essencial para dar sentido e significado às ações e, consequentemente, às aprendizagens das crianças, fazendo-as sentir-se competentes no que se encontram a desenvolver, bem como para um eventual auxílio na tomada de decisões através da interação entre criança e adulto. Para tal, Educador pode intervir de vários modos, por exemplo, comentando as brincadeiras das crianças ou participando ativamente nestes momentos como um interveniente no brincar e, inclusivamente, representando papéis. Não deve, contudo, corrigir as brincadeiras nem dar indicações de como brincar, uma vez o erro não existe no brincar (Gaspar, 2010) e que o que importa é o processo da brincadeira e não o produto. No entendimento de Bruner (1983:1), “[...] no brincar, a gravidade das consequências dos erros e das falhas torna-se reduzida. Basicamente, a brincadeira é

uma atividade séria que não tem consequências frustrantes para a criança”⁴. Seber e Luís (1995:57) acrescentam que “[...] não cabe ao [Educador] brincar por ela [a criança], instruí-la para que faça de modo diferente as ações [...]”.

Assim, “[...] o suporte do adulto deve ser dado como resposta à iniciativa da criança” (Kishimoto & Pinazza, 2007:260). É relevante salientar que, nos momentos de brincar [social] espontâneo, o Educador deve brincar com as crianças quando convidado por elas, permitindo a existência de “[...] brincadeiras com o auxílio do adulto, em situações estruturadas, mas que permitam a ação motivada e iniciada pelo aprendiz de qualquer idade” (Kishimoto, 2002:151), não sendo, no entanto, intrusivo. Torna-se crucial dar primazia ao brincar auto iniciado pelas crianças, sem dirigismo por parte do adulto, que pode, eventualmente, culminar na perda da identidade do brincar enquanto atividade espontânea, assim como no desinteresse e desmotivação por parte das crianças. Bruner (1983:7) alerta que “[...] se o adulto intervém de forma abrupta e retira a iniciativa à criança, a brincadeira torna-se desinteressante”⁵.

Face a estas considerações, torna-se necessário encontrar um equilíbrio, tendo em linha de conta que “[...] a sensibilidade de saber como e quando intervir no brincar – ou não – é necessária e depende do conhecimento a respeito das crianças e da natureza do próprio brincar” (Abbott, 2006 citada por Ferreira, 2010:12).

Não obstante, o apelo das crianças à participação do adulto pode tornar-se enriquecedor para as brincadeiras tendo em conta que, segundo Winnicott (1975:75), “[...] entre o brincar da criança e o brincar de outra pessoa, há possibilidade de introduzir enriquecimentos”, através da reciprocidade afetiva que ocorre nos momentos de brincadeira e que é fulcral na construção do conhecimento. Oliveira *et al.* (2003:70), referindo-se ao papel do Educador nas brincadeiras da criança, declaram que “[...] observando-a, apoiando-a, perguntando-lhe, respondendo-lhe, escutando-a, incentivando-lhe, explicando-lhe, entregando-lhe objetos, pegando-a no colo ou rindo com ela [...] formam-se vínculos entre ele e a criança”.

Na perspetiva de alguns autores como Moyles (2002) ou Kishimoto (2003), enquanto brinca com as crianças, o Educador deve colocar-lhes questões com intencionalidade pedagógica subjacente que incitem à reflexão e que permitam, para além da atribuição

⁴ Tradução da minha autoria.

⁵ Tradução da minha autoria.

de sentido e significado às suas vivências e ao seu meio social, o desenvolvimento da linguagem verbal. No entendimento de Moyles (2002:58), “[...] para que os [Educadores] valorizem a conversa das crianças, um sério fator deve ser considerado: a formulação de perguntas”, acrescentando que “[...] certo tipo de perguntas são essenciais para promover o pensamento das crianças” (idem). Corroborando esta perspectiva, Sá e Varela (2004:40)⁶ consideram que “[...] o educador é o catalisador indispensável para que o contínuo fluxo de pensamento e acção na sala [...] aconteça; requer-se uma clara intencionalidade pedagógica do adulto e o domínio de competências, designadamente a competência do questionamento pertinente [...]”. Outra autora que adota esta perspectiva é Krown (1974), referida por Spodek e Saracho (1998:227), ao declarar que é importante realizar perguntas para incentivar “[...] observações mais detalhadas a serem usadas na brincadeira e para ajudarem as crianças a lembrarem e associarem experiências passadas [...]”.

Todavia, Gaspar (2010), seguindo a perspectiva vygotskiana, defende que o excesso de perguntas pode ter o efeito inverso ao desejado, no sentido em que as crianças podem inibir-se de verbalizar as suas ações por iniciativa própria. Para esta autora, os Educadores devem limitar-se a descrever e a comentar as ações das crianças, por exemplo, elogiando-as e incentivando-as a brincar.

Na minha perspectiva, o Educador deve encontrar um equilíbrio entre estas duas vertentes de intervenção, evitando colocar demasiadas questões que façam com que as crianças se sintam obrigadas a responder sem, no entanto, se proibir de as colocar, ocasionalmente. Perante isto, considero que o Educador representa um papel crucial no brincar das crianças, no que se refere à estruturação e mediação das suas brincadeiras. Deve, por isso, criar condições para que as crianças brinquem, por exemplo, no que se refere à estruturação da rotina, do espaço e dos materiais e participando nestas brincadeiras, tendo sempre, no entanto, a preocupação de não cercear a sua espontaneidade criativa, servindo de modelo às brincadeiras das crianças, dado que, como referem Spodek e Saracho (1998:227), “[...] se os [Educadores] controlam as ações das crianças, a atividade deixa de ser brincadeira”. A título de exemplo, quando o Educador observa que as crianças estão a perder o interesse por determinada

⁶ Apesar de esta obra ser referente ao processo de ensino-aprendizagem das Ciências, considerei que a citação era transversal à vertente do brincar, motivo pelo qual decidi incluí-la nesta produção académica.

brincadeira, deve relançá-la, através de novos desafios. Este aspeto remete para o apoio do adulto no brincar como potenciador da zona de desenvolvimento proximal.

Assim, tendo o adulto como modelo nas suas brincadeiras, as crianças têm oportunidade de evoluir gradualmente nos seus níveis de aprendizagem pois, tendo por base as perspetivas de Vygotsky (1978) e de Wood (1988), referidos por Smith, Cowie e Blades (1998:490),

[...] o processo de colaborar com outra pessoa mais conhecedora não só dá à criança novas informações sobre um determinado tópico, mas também confirma os aspectos da questão que ela compreende. Esta cooperação entre a criança e outros indivíduos mais conhecedores ajuda-a a progredir intelectualmente.

Não obstante, apesar desta importância da permanência do Educador junto das crianças e da participação nas suas brincadeiras, também é importante que tente circular pela sala, de modo a poder observar e participar nos diferentes tipos de brincadeira desenvolvidos pelas crianças. Deste modo, o facto de ser extremamente importante que o Educador brinque com as crianças não implica que permaneça nessa brincadeira do início ao fim, sendo necessário encontrar o equilíbrio adequado para cada situação.

Santos (2001:98) identifica três funções que o Educador pode adotar à medida que a brincadeira se desenrola. A primeira é a de observador, na qual “[...] procura intervir o mínimo possível, de maneira a garantir [...] o direito à livre manifestação de todos”, podendo observar como as crianças brincam, com quem brincam e que tipo de brincadeira desenvolvem; a segunda função é a de catalisador da brincadeira, na qual o Educador procura, “[...] através da observação, descobrir as necessidades e os desejos implícitos da brincadeira, para poder enriquecer o [seu] desenrolar [...]” (idem); por último, a terceira função é a de participante ativo nos momentos de brincar, “[...] atuando como um mediador das relações que se estabelecem e das situações surgidas, em proveito do desenvolvimento saudável e prazeroso das crianças” (idem:99). É de referir que, embora estas funções sejam apenas indicativas, considero-as extremamente relevantes para abordar a função do Educador no brincar das crianças.

Como referi anteriormente, creio que a intervenção desenvolvida pelo Educador de Infância durante os momentos de brincar assume um papel sobejamente importante sob o ponto de vista do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, dado que “[...] quando as crianças pequenas começam a passar grandes quantidades de tempo em

contextos de grupo, os adultos têm uma oportunidade única para contribuir para os processos de construção de uma sólida base para a aprendizagem social das crianças” (Katz & McClellan, 2005:47).

A título de exemplo, no estágio em Jardim de Infância observei que a Educadora dedicava muito do tempo de brincar, ocorrido após o tempo de planear, à observação e participação ativa nas brincadeiras das crianças, enquanto mediadora e catalisadora da construção de conhecimento. Foi com muita frequência que observei a Educadora em brincadeiras simbólicas de representação de papéis em que, por exemplo, assumia o papel de “filha” de uma das crianças, sentando-se numa das cadeiras existentes junto à mesa na área da casinha, enquanto aguardava que a “mãe” lhe preparasse o “almoço”. Enquanto aguardava, a Educadora ia colocando questões à criança sobre o que esta estava a fazer, por exemplo, sobre que “comida” estava a “cozinhar”, de modo a que atribuisse um sentido às suas ações e pudesse planear as ações futuras. Considerei extremamente interessante o facto de a Educadora seguir as instruções dadas pelas crianças, não impondo qualquer tipo de ideia sua, o fazia com que, aparentemente, se sentissem progressivamente mais interessadas na brincadeira e dispostas a envolver-se em novos desafios. Gaspar (2010:9) defende que este tipo de ação, baseado na reciprocidade na relação, “[...] conduz a relações mais estreitas e significativas” entre e as crianças e o Educador.

Refletindo sobre este aspeto, creio ser indesmentível a importância que este tipo de ações representa. Considero que, ao envolver-se nas ações das crianças, apoiando-as nas suas intenções, comentando as brincadeiras e colocando-lhes questões e desafios que incitem ao pensamento, à reflexão e à resolução de problemas (a nível intelectual, afetivo, social,...), permite-se às crianças que aprendam fazendo, experienciando e refletindo sobre a sua ação, ou seja, possibilitando a aprendizagem ativa. Um aspeto curioso prende-se com o facto de, no brincar, as crianças sentirem uma maior liberdade para experimentar e explorar novas situações sem medo de errar, uma vez que o resultado não é uma preocupação existente na brincadeira e que, por esse motivo, se encontram livres dessa pressão externa (Gaspar, 2010).

Importa salientar que “[...] na companhia dos adultos, as crianças [...] têm maior probabilidade de se envolverem em brincadeiras complexas quando o adulto está

realmente em interação com elas [...]” (Sylva, Roy & Painter, 1980:71-73 citados por Hohmann & Weikart, 2009:302).

O tempo de brincar permite aos adultos realizarem observações fecundas e significativas, por exemplo, no que se refere “[...] às situações e aos objetos de atenção da criança” (Kishimoto & Pinazza, 2007:51), bem como aos seus sentimentos, emoções, desejos, necessidades, medos, angústias, que os orientarão, posteriormente, na sua intervenção, no que se refere às interações a estabelecer, tendo em vista a permanente construção da relação pedagógica. Ao observar as crianças a brincar, o Educador tem oportunidade de ter acesso à organização da personalidade da criança e de possíveis organizações que se venham a construir posteriormente (Lebovici & Diatkine, 1986). A título de exemplo, e adotando um procedimento pouco usual num Quadro Teórico de Referência, descrevo uma situação por mim observada, no que se refere à postura da Educadora de Jardim de Infância durante as brincadeiras das crianças. De modo a contextualizar, muito frequentemente, observei que a Educadora, mesmo estando a brincar com determinadas crianças em determinada área, tinha a preocupação de observar as brincadeiras que ocorriam nas restantes áreas, como é o caso da situação seguidamente descrita:

Enquanto modelava plasticina com uma criança na área da arte...)

Ed. JI: (dirigindo-se a uma criança que se encontra na área das construções): *“Boa, D.! Estou a ver que estás muito concentrado nessa construção. O que estás a construir?”*

D. – *“É uma garagem!”*

Ed. JI: – *“E o que é que vais pôr dentro dessa garagem?”*

D. – *“Estes carros aqui”* (apontando para quatro carros que se encontravam junto à construção).

Ed. JI: – *“Muito bem! Quando terminares chama-me porque eu quero muito ver a garagem que estás a construir!”*

Quadro n.º1: Registo de Observação

Deste modo, ao valorizá-las e ao colocar-lhes questões, a Educadora demonstra que, apesar de se encontrar a participar em determinada brincadeira, se mantém atenta às outras crianças. Este procedimento da Educadora vai ao encontro da linha de pensamento de Spodek e Saracho (1998:227), que salientam que “[...] se a brincadeira parece ser particularmente produtiva, os [Educadores] podem elogiar a criança para

encorajar que ela continue com aquela atividade”. Sousa (2012:27), baseando-se nos autores supracitados (1998), afirma que

[...] para que as situações sejam pedagogicamente valorizadas, o educador deve estar atento e sensível às brincadeiras das crianças, para que tenha uma ideia dos seus objetivos [...] fazendo sugestões e até mesmo brincando junto delas, tendo sempre como agente regulador da sua ação o princípio segundo o qual, quem conduz o rumo da brincadeira é a criança.

Para além da observação, outro recurso profícuo na intervenção do Educador no brincar das crianças é o registo das brincadeiras observadas. Wajskop (1995:68) salienta que “[...] observar e registrar as brincadeiras espontâneas das crianças, suas falas e os brinquedos que inventam, assim como nossas atitudes, idéias e dificuldades frente a essas situações, pode ser uma forma de começar a modificar nossa própria prática profissional”, permitindo ao Educador refletir sobre as ações das crianças nas brincadeiras e sobre a sua própria intervenção pedagógica nestes momentos.

3.2. A organização de um ambiente educativo promotor do brincar

De modo a abordar a intervenção do Educador de Infância na organização de um ambiente educativo promotor do brincar, importa, primeiramente, definir o conceito de espaço educativo: “[...] o espaço não é algo que emoldure, não é simplesmente físico, mas atravessa as relações, ou melhor, é parte delas” (Horn, 2004:9), estando, por isso, intimamente ligado ao ambiente educativo que “[...] diz respeito ao conjunto desse espaço físico e às relações que nele se estabelecem” (idem:35). Esta perspetiva remete para a ideia de que “[...] o espaço físico e social é fundamental para o desenvolvimento das crianças, na medida em que ajuda a estruturar as funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais” (Barbosa & Horn, 2001:73).

Por sua vez, Kishimoto (2003:139) defende que “[...] os conteúdos veiculados durante as brincadeiras infantis, bem como os temas de brincadeiras, os materiais para brincar, as oportunidades para interações sociais e o tempo disponível são fatores que dependem basicamente do currículo proposto [pelo Educador] [...]”. Assim, é função do Educador dedicar-se à organização espacial e temporal com o intuito de promover o brincar das crianças, tal como contemplado no Perfil Específico de Competências do Educador de Infância (2001:3): o Educador “[...] organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças

experiências educativas integradas”. Nesta perspectiva, Zabalza (1992:120) argumenta que “[...] o espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades”.

Nesta linha de pensamento, a organização especial da sala assume um papel preponderante no apoio à iniciativa da criança e permite-lhe experienciar o mundo de várias perspectivas, devendo promover a ação auto iniciada e espontânea. Como tal, o Educador deve ter em consideração que a “[...] reflexão sobre o espaço, materiais e sua organização é condição indispensável para evitar espaços esterotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), 1997:38). Dito de outro modo, deve organizar o espaço e os materiais da sala, refletindo sobre os interesses e motivações das crianças, evitando que as suas ações sejam limitadas pelo tipo de organização presente, de modo a que o espaço seja pensado para elas e, sobretudo, com elas.

Neste âmbito, a criação de áreas de interesse assume um papel elementar, permitindo que as crianças desenvolvam brincadeiras diversificadas, em diferentes contextos e com diferentes materiais. De acordo com o ponto de vista de Shure (1982), referido por Dempsey e Frost (2010: 692),

[...] uma prática fundamental na educação de infância é o uso de áreas específicas, ou áreas de aprendizagem, para os diferentes tipos de atividades
[...] A investigação confirma a razão de ser implícita destas áreas separadas: as crianças agem – ou brincam – de maneira diferente nas diferentes áreas dentro da mesma sala de atividades.

O Educador deve, assim, empenhar-se na criação de um ambiente educativo em que o brincar assuma relevo e, para tal, este deve ser um ambiente acolhedor, que proporcione tempo para brincar, bem como uma diversidade de oportunidades e de experiências e, sobretudo, que seja promotor da segurança física e emocional das crianças, em que a dimensão afetiva assuma um papel preponderante, para que a criança se sinta confiante em explorar o que a rodeia. Kishimoto (2010:4-5) defende, ainda, que “[...] o vínculo afetivo e carinhoso com o adulto é a primeira condição [...]” para que a criança se sinta segura em iniciar as suas explorações. A mesma autora alerta para alguns atributos que os brinquedos devem ter, como “[...] atender à diversidade racial, não conter preconceitos de gênero, classe social e etnia, não estimular a violência” (idem:4), entre outros.

No que se refere à promoção do brincar [social] espontâneo através da organização espacial da sala, torna-se relevante salientar que as áreas de interesse, nomeadamente as do faz-de-conta, não devem manter-se iguais durante todo o ano. Assim, o Educador deve estar atento ao modo como as crianças se apropriam do espaço e dos materiais, para que possa, gradualmente, ampliar e modificar as áreas conforme as brincadeiras vão progredindo. Brickman e Taylor (1991:53) alertam mesmo que “[...] o número de áreas que os adultos decidirem criar [...] deve basear-se nas necessidades e interesses do seu grupo”.

Um aspeto fundamental a salientar é que as crianças devem assumir uma participação ativa na organização ou modificação espacial da sala, uma vez que, como referem as OCEPE (1997:37), “[...] o processo de aprendizagem implica também que as crianças compreendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado e que participem nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar”. Para além disto, “[...] a organização do espaço em áreas com os seus respetivos materiais [...] é uma forma poderosíssima de passar mensagens implícitas às crianças” (Oliveira-Formosinho, 2013:85).

É, também, importante que se insiram novos elementos e materiais, uma vez que a criança necessita que lhe seja proporcionada uma diversidade de situações de brincadeira que contribua para a sua evolução, de acordo com os seus interesses e necessidades. Outro aspeto a salientar é que os materiais devem estar acessíveis às crianças, para que tenham oportunidade de realizar as suas escolhas sobre as brincadeiras que querem desenvolver. Apoiando-me na perspetiva de Dempsey e Frost, (2010:688), “[...] o ambiente diz à criança se a julgamos capaz de ter sucesso [...] e os materiais importantes ao alcance da criança comunicam-lhe a nossa confiança na sua capacidade para fazer escolhas bem sucedidas”, transmitindo-lhe, assim, um sentimento de valorização pessoal imprescindível à construção da sua autoimagem e, consequentemente, da sua autonomia. Dito de outro modo, a forma como o espaço e os materiais estão organizados pode promover a autonomia da criança face ao adulto ou, por outro lado, cerceá-la, por exemplo, no que se refere ao apoio à iniciativa e livre escolha da criança.

Em última análise, a organização do espaço assume um papel essencial na promoção das dinâmicas em contexto de sala, nomeadamente no que se refere ao brincar das

crianças, podendo, por outro lado, condicioná-las. Como tal, é fundamental que o Educador observe as dinâmicas da sala, o modo como as crianças se apropriam dos espaços e dos materiais, os interesses e necessidades que manifestam e, sobretudo, que reflita sobre as intencionalidades educativas que presidem a esta organização, sempre que possível, em conjunto com as crianças, para que se proceda a uma organização do espaço significativa para aquelas crianças em particular. Citando Oliveira-Formosinho (2007:26),

[...] a primeira tarefa do educador é a de pensar o contexto educativo e organizá-lo para que se torne um ‘segundo educador’. Ao educador pedimos que crie espaço de participação para as crianças, o que começa por criar um contexto que participe. Num contexto que participa, a estrutura, a organização, os recursos e as interações são pensados para criar possibilidades múltiplas a fim de que a escuta ativa da criança tenha reais consequências nos resultados de aprendizagem.

No que se refere à organização temporal da sala, no âmbito do brincar, o Educador deve possibilitar, na rotina, a existência de tempo para a criança desenvolver as suas brincadeiras espontâneas e incentivar as suas explorações, tendo em conta que “[...] a quantidade de tempo disponível afecta as dimensões lúdicas do contexto” (Dempsey & Frost, 2010:701). Sem desprimor para as atividades propostas pelo adulto, o Educador deve ter a preocupação de que estas não se sobreponham ao brincar, não o relegando para segundo plano, dado que “[...] os comportamentos lúdicos complexos [...] requerem uma quantidade de tempo razoável” (idem:701-702).

Enquanto futura Educadora de Infância, creio que a capacidade flexibilizar a organização temporal da sala, dando tempo às crianças para brincar e prolongando esse tempo quando necessário, é crucial, uma vez que permite que se mantenham, durante mais algum tempo, concentradas na sua brincadeira e, consequentemente, agindo de acordo com os seus interesses e motivações. Citando Oliveira-Formosinho e Andrade (2011:72), a rotina diária deve ser “[...] respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens [...]”.

Devo, ainda, referir que acredito ser absolutamente necessário brincar com e para as crianças. É necessário “perder” (reiterando as aspas) esse tempo, ganhando-o, uma vez que, na minha conceção, quando o Educador não está presente nas brincadeiras, perde a noção do processo de construção do conhecimento das crianças.

Barbosa e Horn (2001:67) dedicaram-se ao estudo da organização do espaço e do tempo na Educação de Infância e defendem que:

[...] organizar o cotidiano das crianças da Educação Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Ao lado disto, também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que deverão lhe dar suporte.

Em suma, existem cinco fatores essenciais ao papel do Educador no brincar das crianças: as estruturas, os materiais, o tempo, o próprio Educador e a sua intervenção. É crucial que o Educador encare os momentos de brincar como momentos de aprendizagem por excelência, criando condições para que se desenvolva tendo por base as intencionalidades pedagógicas, intencionalizando, assim, o brincar. Dito de outro modo, deve criar meios para tornar o brincar espontâneo num brincar com valor pedagógico, utilizando o espaço e o tempo como recursos de inigualável valor. Deve, ainda, observar estes momentos, de modo a conhecer a criança e a sua identidade, refletindo retrospectivamente acerca do que observou e também prospectivamente, para que possa refletir sobre a sua intervenção em brincadeiras futuras e tendo sempre a consciência de que, acima de tudo, o brincar é “[...] a essência da infância” (Silva, 2010:11).

Capítulo II – Metodologia do Estudo Empírico:

Construindo o Projeto de Investigação

“Nem acção sem investigação nem investigação sem acção.” (Kurt Lewin)

Neste capítulo, referente à metodologia adotada para o estudo, num primeiro momento apresento a perspetiva de Gonçalves (2010) sobre a metodologia qualitativa. Apresento, igualmente, o sentido intrínseco que para mim teve o processo de construção da questão de investigação do estudo.

Num segundo momento subsidio o estudo com breves considerações teóricas sobre o paradigma interpretativo e a investigação qualitativa em educação, incidindo particularmente na abordagem da investigação-ação.

Num terceiro momento surge uma caracterização dos contextos de estudo, com particular enfoque para a caracterização das Instituições (Creche e Jardim de Infância), dos grupos de crianças, bem como da organização espacial e temporal das salas onde realizei os estágios.

Em seguida, é feita uma descrição dos dispositivos e procedimentos de recolha de informação, assim como dos dispositivos e procedimentos de análise de informação e, ainda, dos dispositivos e procedimentos de intervenção.

De acordo com Gonçalves (2010:52), a metodologia qualitativa engloba “[...] as diferentes formas mediante as quais os investigadores qualitativos obtêm a informação que procuram nos seus estudos e [...] fundamenta [-se] na capacidade de reflexão e interpretação, na intuição, no rigor e na constante abertura à experiência”.

Uma vez que “[...] as questões assumem um papel fundamental na definição e desenvolvimento do projecto de investigação” (idem:53), quero sublinhar que a questão de investigação-ação desempenha um papel central, uma vez que foi em torno da mesma que se desenvolveu o meu trabalho. Para além de esta questão ser um ponto de partida e de orientação para o meu estudo, faz parte de um processo de reflexão retrospectiva sobre as observações e experiências vividas em contexto e, ao mesmo tempo, é um constructo que pretendo compreender, para que possa atribuir um sentido profícuo, quer ao observado e ao vivido, quer ainda à minha futura intervenção profissional, quanto ao desenvolvimento de procedimentos promotores do brincar das crianças.

Em sintonia com as considerações que foram apresentadas, a questão orientadora que surgiu de um olhar atento e da reflexão sobre a experiência vivida pode ser enunciada do seguinte modo: ***“Como promover o brincar [social] espontâneo na Creche e no Jardim de Infância?”***

Este estudo situa-se no âmbito do paradigma interpretativo, seguindo a metodologia qualitativa e particulariza-se na abordagem de investigação-ação. Portanto, a abordagem metodológica adotada permite enquadrar e contextualizar a questão de investigação, uma vez que se inspira numa epistemologia subjetiva que valoriza o papel do investigador como construtor do conhecimento.

Devo referir que a investigação qualitativa tem como principal intencionalidade a compreensão do sentido que as pessoas atribuem às suas ações, assim como saber como interpretam as situações, as suas experiências quotidianas. Dito de outro modo, a investigação qualitativa interessa-se por compreender as complexidades das vivências das pessoas, sob o ponto de vista dessas mesmas pessoas.

A investigação qualitativa não procura a explicação dos fenómenos ou as relações de causa-efeito, mas procura responder às perguntas “como?” e “para quê?”, de modo a que se torne possível observar e refletir sobre a realidade em estudo e, no caso específico da investigação-ação, para que se possa agir, tendo como objetivo fundamental, no campo educativo, a melhoria das práticas pedagógicas.

Em suma, a metodologia utilizada no desenvolvimento deste projeto de investigação, e que contempla a investigação qualitativa e a investigação-ação, possibilita a emergência de um diálogo entre prática e reflexão, que se assume como indispensável na formação da minha identidade profissional enquanto futura Educadora de Infância reflexiva.

1. A Investigação Qualitativa

Tal como referido anteriormente, a investigação qualitativa insere-se no paradigma interpretativo. Num primeiro momento, torna-se relevante referir de que forma se deu o desenvolvimento deste tipo de investigação. De acordo com Sousa (2012), baseando-se em Bogden e Biklen (1994:34), esta

[...] começou a ser reconhecida pela comunidade científica nos finais da década de 60, tendo vindo a romper com a hegemonia científica perspectivada pela mentalidade positivista. Nasceu de um trabalho pioneiro de um grupo de investigadores da Escola de Chicago nas décadas de 20 e 30, surgindo então um novo paradigma.

No que se refere ao seu desenvolvimento no campo educativo, Colás (1992) declara que:

[...] a forte expansão da educação a nível mundial desencadeou [...] a necessidade de estudar uma grande diversidade de problemas de forma rigorosa e prática, propiciou a exploração, a crítica e a reflexão de numerosas questões metodológicas e justificou socialmente o interesse pela aproximação da investigação às práticas educativas (citada por Aires, 2011:6).

Assim, deu-se uma transformação dos paradigmas clássicos da investigação educativa, que, segundo Gonçalves (2010:47), deve ser “[...] essencialmente problematizadora”, dando-se o enfoque à investigação qualitativa, que é não só um complexo “[...] processo interrogativo e reflexivo [...]” (idem:53), como também uma “[...] actividade intelectual organizada, disciplinada e que se pretende rigorosa” (idem:49).

Este tipo de investigação pode ser descrito através de cinco características fundamentais apontadas por Bogdan e Biklen (1994:47): em primeiro lugar, “[...] na investigação qualitativa a fonte directa dos dados é o ambiente natural [...]”, estando o papel principal entregue ao investigador. Os investigadores frequentam os locais onde incide o seu estudo dado “[...] que se preocupam com o contexto” (idem:48), de modo a poderem contextualizar os dados da investigação segundo o ambiente em que ocorrem determinadas situações, uma vez que “[...] assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre [...]” (idem:48) e, deste modo, as informações recolhidas serão indubitavelmente mais fiáveis.

Denzin e Lincoln (2006), dentro da mesma perspectiva de Bogdan e Biklen (1994) quando se referem à problemática da investigação, argumentam que a expressão

qualitativa sublinha as qualidades do objeto de estudo dos processos e do sentido, não sendo estes analisados ou medidos experimentalmente. Para os autores, os investigadores qualitativos diferenciam-se por compreenderem a realidade como socialmente construída, por realçarem a proximidade entre o investigador e o fenómeno que é estudado. No que se refere a este aspeto, é possível estabelecer uma ligação com a investigação que desenvolvi, dado que as primeiras informações foram recolhidas em contexto de Estágio em Creche e, posteriormente, o mesmo aconteceu em contexto de Estágio em Jardim de Infância, ou seja, no ambiente natural das crianças. Importa referir que este aspeto é corroborado por Nelson *et al.* (1992), citados por Aires (2011:13), que afirmam que “[...] os investigadores qualitativos estudam os fenómenos nos seus contextos naturais”.

Em segundo lugar, “[...] a investigação qualitativa é descritiva” (Bogdan & Biklen, 1994:48) porque os dados são recolhidos através da escrita e, quer sejam transcrições de entrevistas, notas de campo, registos oficiais, entre outros, são analisados com todo o rigor possível, assunto que será abordado posteriormente neste trabalho.

Em terceiro lugar, na investigação qualitativa, o processo assume maior importância do que o produto e os investigadores partem de várias questões adjacentes até chegarem à questão principal.

Em quarto lugar, “[...] os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (Bogdan & Biklen, 1994:50). As questões de investigação e as teorias só são construídas após a recolha de informações e a convivência com os informantes, sendo que, na perspetiva de Lewin (1952:169), “[...] não há nada mais prático do que uma boa teoria” (citado por Cadima, Leal & Cancela, 2011:27).

Por fim, em quinto e último lugar, “[...] o significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (Bogdan & Biklen 1994:50), uma vez que os investigadores tendem a assegurar-se sempre de que estão a apreender corretamente as diferentes perspetivas, utilizando, para isso, registos rigorosos e, sempre que possível, partilhando as informações que vão recolhendo com os participantes, de modo a que estes confirmem que tudo foi apreendido corretamente. Jacob (1998), referido por Walsh, Tobin e Graue (2010:1038), aponta que neste tipo de investigação “[...] é enfatizada a compreensão das perspetivas dos participantes [...]”.

Referindo-me à minha experiência nos dois estágios, posso referir que adotei este método, uma vez que, após elaborar os registos das observações que fazia, mostrava-os às Educadoras Cooperantes, em contexto de Reflexão Cooperada, no sentido de compreender se iam ao encontro das situações ocorridas em contexto, evitando possíveis enviesamentos, uma vez que tenho plena noção de que não existem interpretações totalmente objetivas, sendo a subjetividade um aspeto inerente e tendo também presente a noção que o investigador recolhe os efeitos da sua própria observação.

Este tipo de procedimento encontra-se também descrito por Coutinho (2008:9):

[...] é o que se costuma designar por *member checks*, que traduzimos por *revisão pelos participantes*, que consiste em devolver aos participantes do estudo os resultados da análise feita pelo investigador às informações [...] para que estes possam verificar/confirmar se as interpretações do investigador reflectem de facto as suas experiências/ideias/sentimentos.

Bogdan e Biklen (1994:67) referem ser comum o surgimento de “[...] preocupações relativas a riscos de subjectividade” e, por esta razão, “[...] os investigadores qualitativos tentam reconhecer e tomar em consideração os seus enviesamentos, como forma de lidar com eles” (idem:68). Uma vez que deriva do paradigma interpretativo, a investigação qualitativa não pode ser objetiva, tendo em conta que parte do olhar de cada um e que a realidade é construída pelas diferentes visões subjetivas dos sujeitos de investigação. No entendimento de Coutinho (2008:13), “[...] os resultados de uma investigação qualitativa são sempre uma visão subjectiva que implica necessariamente o investigador com todo o seu background pessoal e profissional”. Em suma, o principal objetivo da investigação qualitativa “[...] é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos”, rejeitando a busca de relações de causalidade que seriam infrutíferas, tendo em consideração que “[...] os investigadores pensam que o comportamento humano é demasiadamente complexo para que tal seja possível [...]” (Bogdan & Biklen, 1994:70). Devo reiterar que, de modo a concretizar este objetivo, a investigação qualitativa recorre a diversas técnicas de recolha e tratamento da informação, sendo estas alvo de posterior análise, de questionamento e de reflexão. Aires (2011:13) relata que

[...] a investigação qualitativa recorre ao uso de uma grande variedade de técnicas de recolha de informação como materiais empíricos, estudo de caso, experiência pessoal, história de vida, entrevista, observação, textos

históricos, interactivos e visuais que descrevem rotinas, crises e significados na vida das pessoas.

No que se refere especificamente ao processo de investigação, “[...] inicia-se com uma abordagem clara do âmbito da realidade a pesquisar, os objectivos do estudo, a informação adequada às questões específicas da pesquisa e as estratégias mais adequadas para obter a informação necessária” (LeCompte & Preissle, 1993, citados por Aires, 2011:20). Tanto esta primeira fase como as que se seguem estabelecem entre si relações de complementaridade, tendo em conta que se encontram em estreita ligação umas com as outras, ou seja, “[...] em cada momento existe uma estreita relação entre modelo teórico, estratégias de pesquisa, métodos de recolha e análise de informação, avaliação e apresentação dos resultados do projecto de pesquisa” (Aires, 2011:14), sendo importante frisar que, segundo Jacob (1998), referido por Walsh *et al.* (2010:1038), “[...] as questões e os métodos emergem do trabalho de campo desenvolvido”. Face a estas considerações, é possível deduzir que o processo de investigação qualitativa assenta numa metodologia que parte da observação do terreno para um posterior registo escrito, tendo Denzin (1994) resumido este processo “[...] como uma trajectória que vai do *campo* ao *texto* e do *texto* ao *leitor*” (citado por Aires, 2011:16).

Considero, também, importante referir um aspeto que representou um constrangimento a ser ultrapassado ao longo do desenvolvimento do meu projeto de investigação. Segundo Splinters (1982), referido por Walsh *et al.* (2010:1038), numa investigação com este carácter, “[...] a observação é prolongada e repetitiva [...] muito laboriosa e requer longos períodos de trabalho de campo, normalmente um ou mais anos”. Uma vez que o trabalho de campo foi desenvolvido ao longo dos dois períodos de estágio, com a duração de dez semanas cada, a minha intervenção foi, de certa forma, limitada por este constrangimento inerente ao tempo disponível para a investigação e intervenção nos contextos.

Independentemente dos tipos de investigação qualitativa levados a cabo, todos têm como objetivo fundamental “[...] compreender os sujeitos com base nos seus pontos de vista” (Bogdan & Biklen, 1994:54), motivo pelo qual a interpretação se torna fundamental. No que se refere especificamente à Educação de Infância, ao invés de “[...] encarar os educadores de infância como sujeitos de investigação, privilegia as interpretações desses mesmos educadores” (Walsh *et al.* 2010:1040), assumindo-os

como os próprios intérpretes das suas ações. Erickson (1986), citado por Walsh *et al.* (2010:1040), defendeu a ideia de que “[...] os educadores de infância também se preocupam com as especificidades do significado e acção locais; ele é basilar na prática educativa diária”.

Os investigadores qualitativos em Educação de Infância desenvolvem a sua investigação através dos mesmos métodos que os Educadores utilizam na sua prática, como é o caso de “[...] ouvir, conversar, interpretar, reflectir, descrever e narrar” (idem:1041). O processo de investigação assenta na centralidade entre investigador e sujeito, sendo que, no caso específico da Educação de Infância, “[...] os investigadores têm [...] a responsabilidade de serem sensíveis às discrepâncias de poder existentes entre si e aqueles com quem trabalham, como por exemplo, [...] entre os adultos e as crianças” (Walsh *et al.*, 2010:1038). É relevante frisar que a investigação qualitativa em Educação de Infância assume um importante papel no que toca a “[...] desestabilizar pressupostos amplamente aceites e produzir uma mudança social” (idem:1048), para que seja possível alcançar novos horizontes, sendo esta uma área que se encontra em permanente actualização e à qual nem sempre é dada a merecida relevância. De acordo com Fine e Sandstrom (1998), citados por Walsh *et al.* (2010:1051), torna-se premente conhecer “[...] e ver melhor o mundo pelos olhos [das crianças]”, dando “[...] voz e visibilidade a esses dois grupos, crianças e profissionais de educação de infância, que historicamente têm sido silenciados e isolados” (idem:1058).

Recorrendo a uma citação de Alves e Azevedo (2010:24-25), é relevante salientar que a abordagem qualitativa é “[...] aquela em que melhor se compreendem os fenómenos educacionais, apreendendo-os na sua complexidade e dinâmica”, de modo a que seja possível introduzir melhorias.

Devo mencionar que a relação pedagógica não pode ser quantificada, o que não justifica, no entanto, que o seu estudo deva ser rejeitado pois, como referiu Achen (1997:806), “[...] substituir o incomensurável pelo ininteligível não representa progresso” (citado por Walsh *et al.*, 2010:1039), motivo pelo qual a investigação qualitativa em educação se assume como princípio basilar do progresso e, consequentemente, da evolução social, dando primazia a aspetos que ultrapassam em larga medida aquilo que é passível de ser retratado em números.

2. A Investigação-Ação

Como referido no ponto 1 deste capítulo – *A Investigação Qualitativa* –, a modalidade da investigação em torno da qual se desenvolveu o meu projeto de investigação é a Investigação-Ação (IA), que se caracteriza por ser “[...] um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve activamente na causa da investigação” (Bogdan & Biklen, 1994:293), tendo como objetivo primordial “[...] promover mudanças sociais” (Bogdan & Biklen, 1994:292), estando, por isso, a mudança implícita neste tipo de metodologia.

A IA teve a sua génese durante a década de 60, nos Estados Unidos da América, “[...] tendo sido aplicada primeiramente, para além da área da Educação, na área das Ciências Sociais” (Machado & Silva, 2013:9).⁷ Embora a utilização deste tipo de investigação tenha sido cessada, voltou mais tarde a ser utilizada no sentido de obter uma melhoria da educação (Máximo-Esteves, 2008). Teve como fundadores John Dewey e Kurt Lewin. John Dewey criou o conceito de IA “[...] num artigo intitulado «Investigação-acção e problemas de minorias»” (Lewin, 1947, citado por Afonso, 2005:75) e encarava a investigação “[...] como um recurso indispensável para o progresso educacional” (Máximo-Esteves, 2008:25). Por sua vez, “[...] Lewin conceptualizou esta estratégia como um processo em espiral com três fases: uma fase de planeamento, uma fase de acção, e uma fase de pesquisa de factos sobre os resultados da acção” (Afonso, 2005:75).

Assim, a IA é uma “[...] estratégia de investigação muito eclética, embora com uma metodologia conceptualmente muito estruturada e formalizada” (idem:74). Apesar de não existir uma definição única para esta metodologia de investigação, um dos seus referidos fundadores definiu-a como “[...] uma acção de nível realista sempre seguida por uma reflexão autocrítica objectiva e uma avaliação de resultados” (Lewin, s.d., citado por Esteves, 1987:265), sendo atualmente concebida como “[...] um processo de investigação conduzido pelas pessoas que estão directamente envolvidas numa situação e que desempenham, simultaneamente, o duplo papel de investigadores e participantes” (Máximo-Esteves, 2008:42). Existe, ainda, outra definição de IA que refere que se trata

⁷ Referência a um trabalho acerca da IA, realizado no âmbito da U.C. *Seminário de Investigação Educacional*, pertencente ao 2.º semestre do 3.º ano da Licenciatura em Educação Básica.

“[...] do estudo de uma situação social com o objectivo de melhorar a qualidade da acção desenvolvida no seu interior” (Elliott, 1991:69, citado por Afonso, 2005:74).

Coutinho *et al.* (2009:362-363), recorrendo a alguns autores, enumeraram algumas características desta metodologia de investigação, tais como: “[...] participativa e colaborativa [...]” (Zuber-Skerritt, 1992), uma vez que todos os intervenientes integram o processo investigativo, participando nele; “[...] prática e interventiva [...]” (Coutinho, 2005), tendo em conta que existe uma intervenção prática na realidade que é objeto de investigação; “[...] cíclica [...]” (Cortesão, 1992), pois o processo investigativo consiste numa “[...] espiral de ciclos [...]” (Coutinho *et al.*, 2009:362); “crítica [...]” (Zuber-Skerritt, 1992), dado que, para além das melhorias ambicionadas com a investigação para uma realidade específica, é importante que as mudanças sejam extensíveis a outras realidades. Por fim, a última característica apontada é a auto avaliativa, uma vez que as mudanças que ocorrem são avaliadas no decorrer de todo o processo, de modo a que “[...] a produção de novos conhecimentos [...]” (Coutinho *et al.*, 2009:363) seja possível.

Os objetivos que norteiam esta metodologia de investigação social prendem-se, essencialmente, com a efetivação de uma aprendizagem social (Esteves, 1987), bem como com a promoção de um processo reflexivo das práticas que possibilite a sua modificação e a melhoria através de uma ou mais intervenções. Latorre (2003), referido por Coutinho *et al.* (2009), afirma que a IA atua como um forte instrumento reflexivo.

Sendo esta uma metodologia que apela à consciência crítica e reflexiva e que “[...] alimenta uma relação simbiótica com a educação [...]” (idem:358), promove a formação de profissionais de educação reflexivos. Por conseguinte, Latorre (2003), citado por Coutinho *et al.* (2009:364), refere que um dos objetivos da IA no campo educativo é “[...] fazer dos educadores protagonistas da investigação” e, para além disto, este tipo de investigação permitiu que os profissionais passassem “[...] de objecto a sujeito de investigação [...]” (Máximo-Esteves, 2008:10). Assim, o investigador é participante na situação em questão e

[...] é neste vaivém contínuo entre acção e reflexão que reside o potencial da investigação-acção enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o [Educador] regula continuamente a sua acção, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica” (Moreira, 2011, citada por Sanches, 2005:129).

Como tal, este tipo de investigação contribui, indubitavelmente, para uma prática educativa melhorada. Stenhouse (1975:156) defende que “[...] o desenvolvimento curricular de alta qualidade, efectivo, depende da capacidade dos professores adoptarem uma atitude de investigação perante o seu próprio ensino” (citado por Alarcão, 2001:4), sendo que considero que os termos “professores” e “ensino” são, neste caso, extensíveis aos termos “educadores” e “práticas educativas”.

Existe uma relação de indissociabilidade entre investigação, ação e formação que importa referir. Representa “[...] uma tríade de dimensões interligadas representativas de todo o processo reflexivo” (Castro, 2012:5) e encontra-se patente no triângulo de Lewin:



Imagem 1: Triângulo de Lewin (1946 in Coutinho *et al.*, 2009:361)

No que se refere ao processo de IA propriamente dito, “[...] é um processo dinâmico, interactivo e aberto [...]” (Máximo-Esteves, 2008:82). Existem diversos modelos de IA e, portanto, diversos modelos através dos quais se desenvolve o processo investigativo. Contudo, existem aspetos comuns a todos estes modelos, sendo que o processo de IA se desenvolve de uma forma cíclica, passando pelas etapas de planificar, agir, observar e refletir, como se pode analisar na figura seguinte:

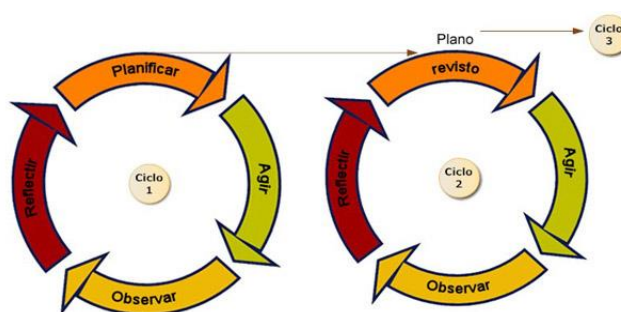


Imagem 2: Espiral cíclica da Investigação-Ação (in Coutinho *et al.*, 2009:366)

O processo tem início com a inserção numa determinada realidade e, após alguma observação e eventuais conversas informais no sentido de ouvir a perspetiva dos atores envolvidos nessa realidade, passa-se à identificação de uma situação-problema ou situação que necessita de ser melhorada. Identificada esta situação, parte-se para a formulação da questão de IA, que será a questão de partida. Na perspetiva de Máximo-Esteves (2008:80), e tendo em conta alguns autores, as questões de IA devem ser: “[...] dirigidas para a acção” (Fischer, 2001); “[...] abertas, de modo a permitir a emergência de todas as possibilidades” (idem) e “[...] orientadas para uma resposta de natureza descritiva e interpretativa” (Hubbard & Power, 1993). Ainda de acordo com Máximo-Esteves (2008:80), baseando-se em Hubbard e Power (1993), Fischer (2001) e McNiff e Whitehead (2003), “[...] as palavras-chave mais utilizadas na sua formulação são o *como* e o *quê*”, não sendo utilizadas questões cuja formulação consista em palavras como “porque” que se limitam à descoberta de causalidades, do mesmo modo que o processo de investigação não se centra “sobre” determinada situação mas sim “para” essa mesma situação, isto é, para a sua melhoria (Coutinho *et al.*, 2009).

Após a identificação da situação de partida e a formulação da questão de IA, procede-se à delineação de estratégias de intervenção, ou seja, à ação. Esta intervenção deverá envolver pesquisa bibliográfica, baseando-se em referenciais teóricos, de modo a que seja sistematizada, fecunda e significativa e tem de ser partilhada e discutida com os membros da comunidade interveniente e nunca de forma individual.

Desenvolvida a intervenção, deve proceder-se a uma avaliação de resultados e, caso se considere necessário, passa-se para um segundo ciclo do processo investigativo que consiste novamente em refletir, planificar e agir. Pode desenvolver-se um terceiro ciclo do processo investigativo caso existam, ainda, melhorias a introduzir. Considero pertinente referir que, no caso da investigação-ação no campo educativo, o profissional de educação também participa na avaliação dos resultados (Máximo-Esteves, 2008). De modo a exemplificar o modo como se desenvolve o processo de IA, segundo Serrano (1994) apresentado Fernandes (2006:74), será necessário seguir quatro fases:

1. Diagnosticar ou descobrir uma preocupação temática, isto é, o “problema”;
2. Construção do plano de acção;
3. Proposta prática do plano e observação de como funciona;
4. Reflexão, interpretação e integração dos resultados. Replanificação.

Por sua vez, para Kuhne e Quigley (1997), apresentados por Castro (2012), o processo de investigação deve desenrolar-se do seguinte modo:

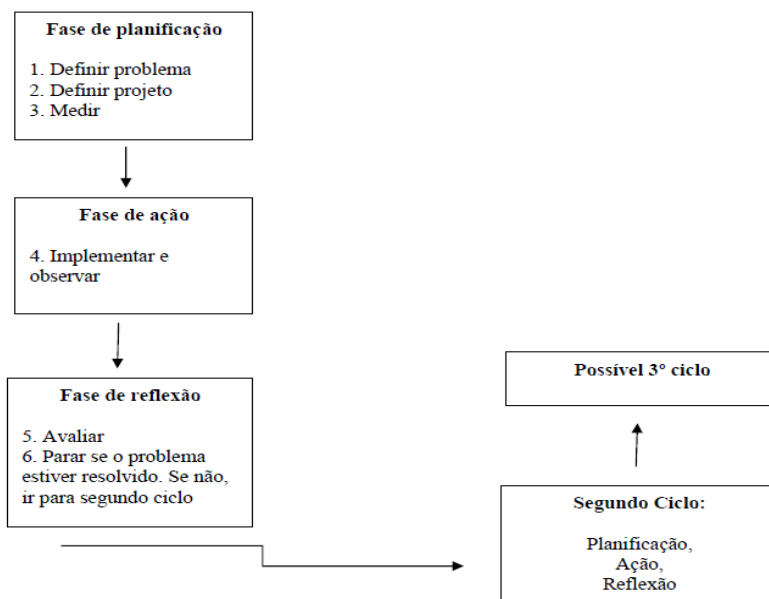


Imagem 3: Fases da Investigação-Ação apresentada por Kuhne e Quigley (1997) in Castro (2012:20)

Este esquema foi estudado de forma pormenorizada e propiciou a base dos passos que dei na minha intervenção, no que se refere à fase de planificação e à fase de ação.

De modo a resumir como se desenvolve o processo investigativo, Máximo-Esteves (2008:79) defende que: “[...] é necessário [...] encontrar um ponto de partida, coligir a informação de acordo com padrões éticos, interpretar os dados e validar o processo de investigação”.

Em suma, tomando como ponto de partida a situação-problema, e através da planificação, da ação e da posterior observação e reflexão, pretende-se alcançar a situação desejável, através da introdução de modificações que devem ser, acima de tudo, melhorias, pelo que é possível inferir que “[...] a investigação-acção forma, transforma e informa” (Máximo-Esteves, 2008:11), podendo representar, no campo educativo, um “[...] importante processo emancipatório” (idem).

No caso específico do meu projeto de investigação, levei a cabo a fase da definição da questão de partida e da formulação questão de IA e, posteriormente, desenvolvi a minha intervenção em ambos os contextos de estágio, tendo como objetivo primordial

promover o brincar [social] espontâneo das crianças, introduzindo melhorias, processo do qual resultaram observações e interpretações que se encontram descritas e analisadas no capítulo IV – *Apresentação e Interpretação da Intervenção*. Devo referir que me identifico particularmente com a perspetiva de Bogdan e Biklen (1994:297), que defendem que “[...] a investigação-acção pode servir como uma estratégia organizativa para agregar pessoas activamente face a questões particulares. A própria investigação constitui uma forma de acção”, uma vez que, conforme referi no Dossier Pedagógico elaborado no âmbito da Unidade Curricular Estágio em Creche, integrada no 1.º semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar (cf. Anexo 8),

[...] após ter comunicado à Educadora [Cooperante] que a escolha para o meu Relatório Final recaía sobre este tema, senti que houve um empenho da sua parte em proporcionar materiais às crianças que promovessem estes momentos de brincar e que não sendo, de todo, atividades dirigidas, eram momentos de exploração livre, em que as crianças brincavam conforme os seus interesses com os materiais que lhes eram disponibilizados. [...] Posto isto, apesar de eu não ter delineado qualquer intervenção no sentido de promover o brincar espontâneo na sala, creio que bastou o facto de me ter interessado pelo tema para que Educadora se empenhasse em introduzir melhorias. Assim, considero que recolhi os efeitos da minha presença e do meu interesse pelo tema (Machado, 2013a:152).

Posso deduzir que este é um tipo de investigação fecundo e que a sua aplicação em contextos educativos faz todo o sentido, transmitindo aos profissionais de educação “[...] um sentimento da importância social do [seu] trabalho [...]” (Máximo-Esteves, 2008:71) e fazendo com que ambicionem desempenhar cada vez mais e melhor a sua profissão, dia após dia. De acordo com Freire (1972), citado por Correia (2007:1), “[...] a formação é um fazer permanente [...] que se refaz, constantemente, na acção. Para se ser, tem de se estar sendo”.

Devo, ainda, salientar que a investigação-ação é um tipo de investigação que pretendo desenvolver no exercício da minha futura profissão, uma vez que a prática educativa é pautada por imperfeições e insuficiências e, como tal, esforçar-me-ei por ultrapassá-las recorrendo a esta metodologia que se encontra “[...] no coração da mudança [...]” (Máximo-Esteves, 2008:9) e, acrescento eu, no âmago do futuro da Educação de Infância.

3. Os Contextos Educativos

Num estudo desta natureza, as problemáticas assumem um diferente carácter consoante o contexto em que se estão inseridas e, portanto, a problemática e o contexto são indissociáveis e complementares. Nesta linha de pensamento, Barrenechea (2000:142) refere que “[...] a cognição de um conhecimento tem uma natureza situada porque existem partes relevantes para seu entendimento que se encontram no contexto de atividade deste conhecimento”. Por este motivo, torna-se relevante apresentar alguns aspetos relacionados com os contextos educativos nos quais se centra esta investigação.

3.1. As participantes do estudo

Os contextos de estudo são os dois locais onde foram desenvolvidos os estágios. Num primeiro momento, entre outubro e dezembro de 2013, estagiei em Creche, cuja Instituição será denominada por Instituição “A”, por motivos de privacidade, e num segundo momento, entre março e maio de 2014, estagiei em Jardim de Infância, cuja Instituição será designada como Instituição “B”.

As participantes do estudo, para além das crianças, são as Educadoras Cooperantes com quem desenvolvi ambos os estágios e, portanto, importa apresentar algumas informações relativas aos seus percursos profissionais, obtidas, quer através de conversas informais, quer posteriormente confirmadas em situação de entrevista:

Participantes do Estudo	Educadora de Creche	Educadora de Jardim de Infância
Anos de Serviço	5	15
Anos de Serviço na Valência	2	15
Anos de Serviço Noutras Valências	1 ano em Jardim de Infância 2 anos numa Instituição de Educação Especial	-
Formação Base	Licenciatura em Educação de Infância na Escola Superior Jean Piaget	Bacharelato e complemento de formação para obtenção de Licenciatura na Escola Superior de Educação de Setúbal

Quadro n.º2: Educadoras Participantes do Estudo

3.2. O Contexto de Creche

3.2.1. Caracterização da Instituição

A Instituição onde foi realizado o estágio em Creche foi a Instituição “A” e é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) localizada em Setúbal. É uma Instituição muito recente, tendo sido fundada em outubro de 2012. No que se refere à caracterização do contexto socioeconómico onde a Instituição está localizada, é um contexto de classe média, inserido numa zona urbanizada e constituída, maioritariamente, por prédios de habitação modernos, lojas, cafés e um centro de saúde.

A Instituição está integrada numa Associação fundada em 1985, da qual também fazem parte outras valências. Segundo consta no seu *website*, a Associação,

[...] defende e promove valores de honestidade, democracia, clareza de princípios e de relação, respeito e disponibilidade pelo outro ao mesmo tempo que exige e procura qualidade nas respostas e competência técnica e humana aos seus colaboradores. São estes vectores que identificam a Instituição e a actividade que desenvolve (2009:para.1).

A valência desta Instituição é a Creche, com 1.º berçário integrado, tendo capacidade para 80 crianças. Existem duas salas de 1.º berçário (destinadas a bebés entre os 4 e os 12 meses), e outras quatro salas, duas delas de 2.º berçário, para crianças com idades entre os 12 e os 24 meses e ainda outras duas, de 3.º berçário, para crianças com idades entre os 24 e os 36 meses.

A organização interna da Instituição é constituída pela Direção, pela Coordenação Pedagógica e pelas equipas pedagógicas de cada sala. Relativamente à constituição das equipas pedagógicas de cada sala, encontra-se explicitada no quadro seguinte:

	1.º Berçário	2.º Berçário	3.º Berçário
N.º de Salas	2	2	2
Educadoras de Infância	0	2	2
Auxiliares de Ação Educativa	4	4	4

Quadro n.º3: Constituição das Equipas Pedagógicas das Salas

No que se refere aos recursos humanos da Instituição, existem:

Categorias	N.º
Coordenadora Pedagógica ⁸	1
Educadoras de Infância	4
Auxiliares de Ação Educativa	12
Auxiliar de Refeitório	1
Auxiliares de Limpeza	4
Administrativa	1

Quadro n.º4: Recursos Humanos da Instituição “A”

Relativamente à caracterização da origem e pertença social das famílias cujas crianças frequentam a Instituição, algumas inserem-se na classe média-baixa e outras na classe média-alta, sendo que quase todos os pais das crianças estão empregados (predominantemente no setor terciário, ligado ao comércio e serviços).

No que toca à comunidade educativa, a proximidade de um Centro de Saúde possibilita algumas parcerias entre ambas as Instituições. Também é de frisar que a Instituição “A” se encontra fisicamente próxima de outras valências pertencentes à Associação, permitindo a convivência e a cooperação entre as várias Instituições.

Relativamente ao funcionamento da equipa educativa da Instituição, eram realizadas, uma vez por mês, reuniões formais com as equipas do 1.º berçário e com as educadoras das restantes salas. Nestas reuniões eram abordadas questões mais práticas e funcionais, mas também questões pedagógicas, normalmente iniciadas pela coordenadora pedagógica.

No que se refere ao funcionamento da equipa pedagógica da sala, não eram realizadas reuniões formais, baseando-se em conversas informais na sala, quando necessário. A Educadora referiu que, se considerasse necessário, recorria a uma reunião mais formal com as Auxiliares.

Após analisar o Projeto Educativo da Instituição para o ano letivo 2013/2014, intitulado *“O Lúdico e as expressões como instrumentos geradores de novas aprendizagens/competências”*, pude depreender que a filosofia educativa da Instituição se baseia numa conceção de criança enquanto ser dinâmico e na importância decisiva da primeira infância no processo de desenvolvimento da criança. Assim, elegia como

⁸ A Coordenadora Pedagógica acumula funções de Educadora de uma das salas de 3.º berçário.

objetivo primordial das práticas da Instituição “[...] proporcionar um ambiente favorável ao desenvolvimento harmonioso e equilibrado de todas as crianças” (Projeto Educativo, 2013:2). Esta filosofia educativa dava, ainda, primazia ao papel das relações e dos vínculos afetivos enquanto elementos promotores de um desenvolvimento baseado na segurança e na confiança com os adultos.

Dois dos princípios expressos no documento e que constituem parte da linha de atuação concebida pela Instituição são: “a) Respeitar os bebês e a criança enquanto ser único, ajudando-a a reconhecer e a lidar com os seus sentimentos; b) Valorizar as formas de comunicação únicas expressas por cada bebê e criança” (idem:2).

Em suma, os princípios defendidos no Projeto Educativo assentavam em sete grandes eixos: o papel dos pais, das Educadoras e das Auxiliares de Ação Educativa, o relacionamento afetivo, a sensibilidade, as interações, o respeito pela individualidade, a cooperação família/Creche e a importância das rotinas.

Relativamente aos princípios educativos perfilhados pela Educadora Cooperante e expressos no Projeto Pedagógico, estavam em sintonia com os princípios defendidos no Projeto Educativo. De forma resumida, os princípios orientadores da intervenção pedagógica da Educadora baseavam-se na atenção individualizada a cada criança, dando ênfase ao sentimento de confiança nos adultos e no ambiente educativo como central no processo de desenvolvimento, na organização espacial como “[...] recurso educativo, papel ativo e dinâmico na criação de diferentes oportunidades de aprendizagem” (Projeto Pedagógico, 2013:7), na organização temporal diária baseada na “[...] regularidade, estabilidade e flexibilidade” (idem), no equilíbrio entre a iniciativa da criança e as propostas do adulto, na criação de um ambiente em que a linguagem assumisse relevo, através de espaços, atividades e materiais que incitasse à comunicação, bem como em proporcionar experiências que possibilitassem a utilização de todos os sentidos, através de sensações diversificadas.

No Projeto Pedagógico constava, ainda, o incentivo à experimentação, à partilha, ao respeito e afetividade, através da interação permanente com as pessoas e com os objetos, uma vez que, através da afetividade e da relação estabelecida com o adulto, as vivências e experiências tornam-se significativas para a criança. Por fim, constava no Projeto que os outros princípios orientadores da intervenção pedagógica da Educadora

Cooperante se baseavam no trabalho em equipa e em estabelecer relações positivas com as famílias das crianças.

3.2.2. Caracterização do grupo de crianças

Relativamente ao grupo de crianças da sala onde realizei o estágio – a Sala Amarela –, era constituído por dez crianças, mais especificamente, cinco do sexo feminino e cinco do sexo masculino com idades compreendidas, no início do estágio, entre os 16 e os 21 meses, todas de nacionalidade portuguesa, não estando nenhuma referenciada com Necessidades Educativas Especiais (NEE). O número máximo de crianças que podia existir na sala era onze. Oito das dez crianças transitaram do 1.º berçário da mesma Instituição e duas, que não a frequentaram no ano anterior, necessitaram de uma maior atenção no período de adaptação.

Quando questioneei a Educadora acerca da abordagem pedagógica/curricular pela qual regia a sua prática, respondeu-me que não se baseava em nenhuma em concreto, inspirando-se, no entanto, na Abordagem de High-Scope para Creche, uma vez que o dia-a-dia na sala se baseava na ação central da criança e das suas experiências como ponto de partida para a aprendizagem ativa.

Após consultar o Projeto Pedagógico, pude retirar algumas anotações relacionadas com as crianças da sala, que foram complementadas pelas minhas observações. Assim, de acordo com este documento, todas as crianças tiveram uma boa adaptação, contudo, este foi um período em que necessitaram de uma atenção particular, tendo em consideração que se tratava de um novo espaço, de uma nova rotina e, para as crianças que entraram naquele ano, de uma nova realidade. Segundo o mesmo documento, as crianças da sala tinham personalidades muito distintas, porém, todas necessitavam de atenção e carinho por parte dos adultos.

Observei que as crianças exploravam com acentuado interesse os materiais existentes na sala e demonstravam um visível entusiasmo nos momentos do tapete, em que se contavam histórias ou cantavam canções. As crianças revelavam conhecer as canções que se cantavam mais frequentemente, reproduzindo alguns sons e fazendo alguns gestos.

Relativamente à linguagem, as crianças possuíam competências de compreensão oral e algumas de produção oral, verbalizando palavras relacionadas com o seu contexto

quotidiano, como “aba” (água), “bó” (bola), “bebé” (boneco) e “popó” (carro), “mamã” (mãe), “papá” (pai), entre outras. Porém, a maioria ainda recorria aos gestos para se expressar, sendo que, de acordo com o Projeto (2014:4), possuíam uma “[...] melhor linguagem recetiva do que expressiva, cabendo ao adulto o papel de incentivar as crianças a verbalizarem.”.

Neste sentido, torna-se relevante abordar de forma breve as características linguísticas das crianças desta faixa etária. Nesta fase do desenvolvimento, as crianças desenvolvem as brincadeiras vocais e os balbucios replicados referidos por Rigolet (2006) e que são definidos como lalação por Sim-Sim (1998), tendo como principal característica a reduplicação silábica da estrutura consoante/vogal (por exemplo, «*papapa*»). Posteriormente, estes balbucios reduplicados transformam-se em produções sem reduplicação como «*pa*», dando-se uma aproximação gradual com palavras, existindo casos em que surgem proto palavras que são aquelas que a criança utiliza de forma consistente para denominar determinada situação ou objeto, não existindo “[...] correspondência com o léxico adulto” (Sim-Sim, 1998:93).

No primeiro ano de vida, inicia-se a fase verbal, na qual surgem as primeiras palavras reais, que “[...] dizem respeito a pessoas, objectos ou acontecimentos do mundo da criança e são monossílabos” (Sim-Sim, 1998:93). Nesta fase surgem, ainda, situações que consistem na repetição de produções (ou de parte delas) ouvidas pelas crianças e que se denomina ecolalia.

No que se refere à faixa etária entre os 12 e os 24 meses, divide-se em duas fases de desenvolvimento linguístico. Deste modo, dos 12 aos 18 meses, sensivelmente, surge a holófrase, ou seja, uma única palavra que adquire diversos significados consoante o contexto em que é pronunciada. Estas holófrases são constituídas por duas sílabas, como “mamã”, “papá” e “mémé”.

Posteriormente, dos 18 aos 24 meses, a criança começa a ser capaz de pronunciar pequenos enunciados. É comum que no início desta fase a criança fale pouco, dado que está a “[...] captar novos vocábulos (Rigolet, 2006:75). Depois, dá-se uma “explosão” de vocabulário, após a qual a criança começa a produzir muitas palavras novas “[...] associadas a pessoas, objectos, brincadeiras [...] pessoas ligadas à sua educação [...] os

seus animais predilectos [...]” (Rigolet, 2006:74-75), tornando-se até aos 24 meses capaz de produzir um enunciado com duas ou três palavras.

No que respeita às refeições, todas as crianças necessitavam da ajuda do adulto para comer, demonstrando, porém, vontade de comer sozinhas. Relativamente à sesta, encontrava-se referido que todas as crianças careciam do apoio do adulto para adormecer. Todas as crianças possuíam marcha adquirida e todas usavam fraldas, não tendo ainda adquirido o controlo dos esfíncteres. Demonstravam preferência pelos brinquedos de encaixe, carros, bonecos e brinquedos de empurrar, sendo que a maior parte das crianças já realizava brincadeiras simbólicas. Eram crianças dinâmicas, curiosas e demonstravam um entusiasmo visível aquando da existência de novos materiais na sala.

Através das minhas observações, pude compreender que as crianças mantinham uma relação socio afetiva empática e saudável com os adultos da sala. As necessidades das crianças eram respeitadas e existia uma constante preocupação com o seu bem-estar físico e emocional, de modo a que sentissem confiança nos adultos, o que era notório no modo como as crianças procuravam frequentemente estes adultos de referência, por exemplo, quando sentiam necessidade de carinho, atenção, afeto e de resolver os seus conflitos. Observei, assim, a existência de um clima relacional positivo, afetivo e emocionalmente seguro entre as crianças e a Educadora, bem como entre as crianças e as Auxiliares, sendo que, ao longo do estágio, também eu fui conseguindo, progressivamente, estabelecer este tipo de relação socio afetiva com as crianças, tendo, no entanto, consciência de que era uma pessoa estranha na sala, numa fase inicial.

No que se refere às interações entre pares, tornaram-se evidentes, para mim, as evoluções realizadas pelas crianças durante o período de estágio. Pude observar interações em que era notória a cumplicidade, o afeto, a cooperação, a entreaajuda e a partilha. A título de exemplo, faziam construções juntas, dançavam, reuniam-se em redor da mesa da sala, desenvolvendo brincadeiras de faz-de-conta, faziam brincadeiras de “cu-cu”, em que se escondiam e aguardavam que as outras crianças as encontrassem, trocavam carícias e ajudavam-se mutuamente no momento da refeição. Por vezes, demonstravam dificuldade em partilhar os brinquedos e em gerir conflitos, defendendo-se através do choro, de bater e, inclusive, de morder, pelo que necessitavam da ajuda do adulto na resolução destas situações.

3.2.3. Caracterização da organização espacial da Sala Amarela

Este subcapítulo refere-se à dimensão da organização dos espaços, dos materiais e dos objetos na Sala Amarela, sendo que esta organização é responsabilidade do Educador enquanto gestor do currículo. No Anexo 1 figura uma planta da sala, por mim elaborada.

Relativamente à organização espacial da sala, importa referir que não se encontrava delimitada por áreas ou “cantinhos”, como por exemplo, a área da casinha, das construções ou dos livros, sendo constituída por dois móveis encostados à parede, divididos em prateleiras, nas quais se encontravam materiais pertencentes a diferentes possíveis áreas de interesse específicas. Dito de outro modo, o espaço central da sala era aberto, tendo em conta que os móveis não delimitavam o espaço e, no mesmo móvel, encontravam-se materiais que se prestavam a construções com blocos, a brincadeiras com bonecos ou a explorações de livros, sem que os espaços se encontrassem delimitados de acordo com as brincadeiras que os materiais podiam possibilitar.

Possuía janelas amplas que permitiam uma boa iluminação natural, uma porta de acesso ao exterior e outra de acesso a um pequeno pátio, dois móveis constituídos por prateleiras onde se encontravam arrumados os brinquedos, um tapete, um túnel de esponja e um espelho ao nível das crianças, uma mesa redonda com cadeiras, ar condicionado e um rádio. A sala era colorida, existindo diversos elementos na decoração com o intuito de conferir um sentimento de pertença das crianças à sala, a título de exemplo, fotografias.

De modo a estabelecer uma relação entre a organização espacial da sala e o brincar das crianças, referir-me-ei, essencialmente, aos aspetos mais significativos do espaço e dos materiais, no que se refere ao brincar [social] espontâneo.

Na sala existia um lavatório e um depósito de papel que estavam à altura das crianças. Observei, diversas vezes, que as crianças olhavam para os adultos a encherem no lavatório os copos para elas beberem água e, posteriormente, repetiam este processo.

No que se refere aos materiais existentes no primeiro móvel, na primeira prateleira, encontravam-se arrumadas 6 plataformas hexagonais com diferentes cores e texturas. Na maior parte das vezes, utilizavam-nas como cama para os bonecos, colocavam-nas

em fila ou punham-se de pé em cima delas. Na segunda prateleira, encontravam-se blocos de encaixe com várias cores.

As potencialidades das brincadeiras de construção para o processo de desenvolvimento/aprendizagem das crianças relacionam-se com as possibilidades que lhes oferecem de explorarem formas básicas e começarem a construir um entendimento das relações espaciais. Os materiais de construção prestam-se à exploração aberta e permitem as mais variadas construções, incitando à imaginação e criatividade das crianças. Post e Hohmann (2011:156) afirmam que “[...] elas gostam de manipular, transportar e equilibrar blocos, por vezes empilhando-os cada vez mais alto para verem quando a torre cai [...] Assim, a brincadeira com blocos oferece às crianças uma experiência satisfatória que envolve todo o seu corpo”. Estas brincadeiras com materiais de construção estabelecem, ainda, uma estreita relação com a dimensão do faz-de-conta, permitindo que as crianças criem cenários para as suas brincadeiras.

Neste sentido, observei que a maior parte das crianças utilizavam os blocos para formar torres altas, fazendo experiências de empilhamento e equilíbrio (Post & Hohmann, 2011:15) e que outras os utilizavam em posição horizontal, servindo de estrada onde colocavam os carros ou também de cama para os bonecos, o que remete para a dimensão do faz-de-conta anteriormente referida. Deste modo, ao construírem por iniciativa própria, as crianças desenvolvem brincadeiras espontâneas, tal como se encontra documentado no capítulo III – *Apresentação e Interpretação da Intervenção*.

Na terceira e última prateleira do referido móvel, encontravam-se 6 bonecos, juntamente com lenços de tecido. Estes bonecos prestavam-se à realização de brincadeiras simbólicas e, conforme pude observar, a maioria das crianças procurava os bonecos para este tipo de brincadeira. Relativamente aos lenços de tecido, eram utilizados, na maioria das vezes, como um lençol para taparem os “bebés” ao deitá-los nas “camas”.

No segundo móvel, que era organizado por divisórias, encontravam-se vários tipos de materiais: 6 carros de vários tamanhos, 2 volantes, 2 conjuntos de copos de encaixe, 1 tambor, 2 telefones, 1 caixa registadora, 1 máquina fotográfica, 1 casa com formas para encaixar, 3 livros, entre outros.

Relativamente aos telefones, à caixa registadora e à máquina fotográfica, prestavam-se ao faz-de-conta, pelo que observei várias crianças a desenvolverem brincadeiras

simbólicas com estes objetos, fundamentalmente com os telefones e com a máquina fotográfica. Relativamente aos livros, existiam algumas crianças que os utilizavam como cama para os bonecos, como estrada para os carros, entre outras utilizações. Todavia, a maior parte das crianças utilizava o livro como se realmente estivesse a ler, colocando-o no colo, na posição correta e folheando-o do início para o fim, ou procuravam um adulto, dando-lhe o livro e pedindo que lhes contassem a história.

Em cima do referido móvel, encontravam-se três caixas. Uma das caixas tinha no seu interior animais de plástico e a outra continha brinquedos de cozinha (pratos, talheres, copos, ...), que permitiam a realização de brincadeiras de faz-de-conta. A terceira caixa colocada em cima do móvel continha as maracas e garrafas coloridas construídas a partir de garrafas de água e de iogurte.

Ao lado deste móvel estava arrumada uma caixa com outros blocos de encaixe, que as crianças não procuravam tanto como aqueles que referi anteriormente, preferindo esvaziar a caixa e colocar-se dentro dela, bem como transportarem outras crianças dentro da caixa, empurrando-a. Assim, é possível afirmar que as crianças mobilizavam as caixas para o desenvolvimento de brincar [social] espontâneo.

Ao lado do tapete, existia um espelho e um túnel de esponja, que as crianças utilizavam para o atravessarem, mas também para se esconderem, espreitando depois por dentro do túnel para fazer o “jogo do cu-cu” tanto com as outras crianças como com os adultos da sala. Relativamente ao espelho, a sua existência é de extrema importância para as crianças de uma sala de Creche, no que respeita ao reconhecimento de si próprias, distinguindo o seu *eu* dos outros. As crianças ficavam durante muito tempo a olhar-se ao espelho, observando-o atentamente e, inclusivamente, a tocá-lo, tentando agarrar a imagem que era refletida pois “[...] os bebés mais velhos procuram tocar e brincar com os seus reflexos no espelho, podendo mesmo “conversar com eles” (Post & Hohmann, 2011:140).

Fazendo uma associação à temática deste Relatório, considero que a organização do espaço e das estruturas materiais na sala era promotora do brincar espontâneo, uma vez que, de um modo geral, existia uma diversidade de materiais que estavam acessíveis às crianças. Por outro lado, penso que a organização da sala poderia ser melhorada através da delimitação de áreas de interesse, facilitando a criação de interações mais profundas entre as crianças e atuando como um fator preventivo dos conflitos, tendo em conta que

esta delimitação dos espaços não se encontrava definida. Neste sentido, a sala não pode ser considerada como sendo um espaço semiaberto, nos quais “[...] são utilizados móveis baixos para formar cantinhos ou zonas circunscritas, que [...] são áreas delimitadas em três ou quatro lados, com uma abertura para a passagem, onde cabem com conforto cerca de seis crianças” (Carvalho & Meneghini, 2007, citadas por Nono, s.d.:6), tendo em conta que os móveis existentes na sala não atuavam como delimitadores do espaço em zonas definidas.

Concluo referindo que considero que a organização do espaço e dos materiais na sala possibilitava aprendizagens essenciais e significativas nesta faixa etária, funcionando como um elemento promotor do desenvolvimento, apesar de poder ser melhorado com o intuito de promover, de forma ainda mais ativa, o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

3.2.4. Caracterização da organização temporal da Sala Amarela

No que se refere à organização temporal, considero relevante expor o quadro da rotina em torno da qual se regia a quotidiano da vida da Sala Amarela, estando de acordo com a rotina estabelecida institucionalmente:

Horário	Momento da Rotina
7:30h	Acolhimento
9:00h	Brincar/Atividade dirigida
10:45h	Higiene Momento do Tapete
11:15h	Almoço
11:45h	Higiene e preparação para o repouso
12:00h – 14:30h	Repouso
14:30h	Higiene
15:00h	Lanche
15:30h	Higiene
15:45h	Brincar/Atividade dirigida
17h:00h – 19:00h	Saídas

Quadro n.º5: Rotina da Sala de Creche

Tendo em conta o que observei durante o período de estágio, considero que as rotinas da sala eram, de um modo geral, consistentes mas flexíveis, “[...] centradas nas necessidades e interesses das crianças, proporcionando-lhes um sentimento de controlo e de pertença” (Post & Hohmann, 2011:15). Os momentos de transição processavam-se naturalmente, sem cortes abruptos entre dois momentos distintos, ou seja, “[...] o final

do tempo dedicado a cada rotina [era] marcado com meios conhecidos para a criança, o que produz segurança, porque ela pode prever o que vai acontecer” (Zabalza, 1998:159). Antes do iniciar de cada novo momento, a Educadora verbalizava aquilo que ia acontecer seguidamente. De acordo com Rigolet (2006:78), “[...] este tipo de cuidado atento irá permitir um certo bem-estar para enfrentar a novidade da situação, favorecendo a autoconfiança da criança e, assim, a sua progressiva vontade de ser autónoma e participativa”.

A organização temporal da sala agia, portanto, como um elemento gerador de segurança, evitando sentimentos de insegurança, angústia e desconfiança nas crianças e era, simultaneamente, uma organização que promovia experiências importantes e interações positivas entre criança-criança e criança-adulto. Apesar de alguns aspetos que poderiam ser melhorados, fundamentalmente, a diminuição do tempo de espera das crianças nos momentos de higiene após as refeições, considero esta era uma organização temporal que tinha como objetivo primordial o bem-estar físico e emocional das crianças, de modo a alcançar um desenvolvimento integral, global e harmonioso.

3.3. O Contexto de Jardim de Infância

3.3.1. Caracterização da Instituição

A Instituição “B”, onde desenvolvi o estágio em Jardim de Infância, é uma IPSS cuja origem remonta ao ano de 1970 e localiza-se em Setúbal. Tem capacidade para 75 crianças, possuindo apenas a valência de Jardim de Infância e o contexto socioeconómico das famílias das crianças é a classe média/média-baixa. Nesta Instituição, existem três salas de Jardim de Infância, todas constituídas por grupos verticais, abrangendo crianças dos 3 aos 6 anos. Duas das salas são constituídas por 25 crianças e outra por 24 (devido à redução de uma criança, por nela ter sido incluída uma criança com NEE). As equipas pedagógicas eram constituídas do seguinte modo:

Salas	Sala dos Diamantes	Sala das Pipocas	Sala dos Pirilampos
Educadoras de Infância	1	1	1
Auxiliares de Ação Educativa	2	2	1

Quadro n.º6: Constituição das Equipas Pedagógicas das Salas

No que se refere aos recursos humanos da Instituição, existiam:

Categorias	N.º
Coordenadora Pedagógica ⁹	1
Educadoras de Infância	3
Auxiliares de Ação Educativa	5
Auxiliar de Refeitório	2
Cozinheira	1
Auxiliares de Limpeza	1
Administrativa	1

Quadro n.º7: Recursos Humanos da Instituição “B”

Semanalmente, à sexta-feira, decorria uma Reunião de Educadoras em que era feita a avaliação da presente semana e a planificação da seguinte para o grupo das crianças finalistas. Também semanalmente tinham lugar reuniões da equipa pedagógica, em dias diferentes, com o intuito de tratar “[...] assuntos pedagógicos referentes à gestão pedagógica do trabalho em sala” (Projeto Curricular de Estabelecimento (PCE), 2013:8). Mensalmente, existia uma reunião de toda a equipa educativa.

Relativamente à temática do Projeto Curricular de Grupo (PCG) da sala onde estagiei (intitulado de “*Ser Amigo*”), relacionava-se com a Área da Formação Pessoal e Social indicada nas OCEPE (1997), mais especificamente, a educação para os valores.

No que diz respeito ao PCE da Instituição, visava promover a Educação Alimentar, intitulado-se “1-2-3, Uma Colher de Cada Vez”. Pedagogicamente, as intencionalidades do PCE iam ao encontro das intencionalidades enunciadas no “Manual Para Uma Alimentação Saudável em Jardins de Infância”, editado pela Direção-Geral da Saúde.

De forma a concretizar os objetivos aos quais se propunha o PCE, a equipa educativa atuava em três frentes: diretamente, na Instituição, através da ação direta com as crianças; na ação direta com as famílias e a nível organizacional.

A Instituição não possuía nenhum modelo curricular oficialmente implementado mas as três Educadoras desenvolviam o modelo de High-Scope, embora existisse abertura e flexibilidade para fazer adaptações à realidade vivida na Instituição e em cada sala. Este modelo curricular situa-se numa perspetiva desenvolvimentista e insere-se no Currículo de Orientação Cognitivista (COC), preconizando a aprendizagem ativa.

⁹ A Coordenadora Pedagógica acumula funções de Educadora de uma das salas da Instituição.

O Jardim de Infância era composto por diversos espaços interiores. As três salas possuíam uma casa de banho e estavam divididas por áreas de interesse como a área das construções, a área da arte, a área da casa, a área da biblioteca e a área dos jogos, que serviam de suporte a diferentes tipos de experiências, promovendo diversas vertentes do brincar [social] espontâneo, sendo que a dimensão do faz-de-conta se podia encontrar presente em todas elas.

No que se refere aos espaços exteriores, existia um espaço aberto comum às três salas, que possuía uma zona frontal e uma zona traseira. Todas as salas tinham acesso direto para a zona frontal do espaço exterior.

3.3.2. Caracterização do grupo de crianças

O grupo era constituído por 25 crianças, 10 do sexo feminino e 15 do sexo masculino. Era um grupo com uma organização etária vertical, sendo constituído, no início do estágio, por oito crianças com 3 anos, treze crianças com 4 anos e quatro crianças com 5 anos.

Uma das crianças foi diagnosticada com NEE e era acompanhada por uma profissional da equipa local de intervenção. Outra criança era acompanhada em terapia da fala e frequentava consultas de psicomotricidade fora da Instituição.

Apesar de cada criança ser única e singular, importa caracterizar, em linhas gerais, o grupo, de modo a contextualizar a intervenção desenvolvida, que apresentarei seguidamente neste trabalho.

No que se refere à interação entre as crianças, era um grupo que se envolvia em interações, na maioria das vezes, positivas, essencialmente nos momentos de brincadeira na sala ou no exterior. Existiam algumas crianças cujo sentido de partilha e cooperação necessitava de um maior incentivo, no entanto, a maior parte delas cooperava e partilhava materiais com as outras crianças. Esta aquisição por parte do grupo representa uma conquista, tendo em conta que, no início do ano letivo, o grupo se envolvia frequentemente em conflitos. Assim, o PCG da Sala dos Diamantes derivou da necessidade de resolução destes conflitos recorrentes entre o grupo e de incutir nas crianças elementos básicos inerentes às relações humanas e da interação social, como o respeito pelo outro, a empatia e a partilha. O Projeto atuava como uma forma de

dinamização da vida da sala, estando muito presente a sensibilização para a importância de “ser amigo”.

Em relação à autonomia das crianças, as mais novas necessitavam de um maior apoio, essencialmente no que se refere à higiene e às refeições. Ainda assim, de um modo geral, era um grupo autónomo nos diversos momentos da rotina, como é o caso da escolha da área onde queriam brincar, da utilização dos materiais, da arrumação da sala, da higiene e das refeições.

Relativamente às dinâmicas de grupo, revelavam uma intensa curiosidade e um acentuado interesse em explorar materiais e em desenvolver novas aprendizagens e descobertas. Demonstravam interesse pelas experiências propostas em tempo grande e de pequeno grupo (o termo *experiências* é utilizado pelas Educadoras da Instituição, ao invés do termo *atividades*, uma vez que a sua prática se desenvolve em torno do modelo curricular de High-Scope e que é esta a terminologia por ele preconizada), sendo que, por vezes, o tempo de grande grupo se tornava agitado, dado o desejo de cada criança participar e se exprimir, o que conduzia a que mostrassem dificuldades em escutar os pares.

Ao nível dos centros de interesse do grupo, crianças demonstravam uma clara preferência pelas brincadeiras na área da casinha, na área das construções e na área da arte, desenvolvendo nestas três áreas diversas brincadeiras de faz-de-conta.

Em última análise, e tendo em conta o que observei, a relação pedagógica vivida na Sala dos Diamantes era uma relação baseada na afetividade, na segurança física e emocional e no respeito pelas crianças. Vivia-se um clima harmonioso, em que os interesses e necessidades das crianças eram colocados em primeiro plano. Por sua vez, as crianças recorriam aos adultos da sala, não só para verem satisfeitas as suas necessidades, como também para resolver conflitos, brincar e conversar, sendo que os adultos correspondiam a esta procura por parte das crianças, promovendo, assim, um clima de partilha e afetividade significativo.

3.3.3. Caracterização da organização espacial da Sala dos Diamantes

À semelhança da planta da sala de Creche, também a planta da sala de Jardim de Infância se encontra disponível no Anexo 2.

A Sala dos Diamantes era ampla, espaçosa, possuía boa iluminação natural e tinha vista direta para o exterior através de duas janelas de dimensão considerável. O espaço era organizado nas cinco áreas de interesse referidas anteriormente, uma vez que “[...] nas salas de educação de infância que seguem uma orientação construtivista existem normalmente áreas diferenciadas de atividade para permitir diferentes aprendizagens curriculares” (Oliveira-Formosinho, 2013:83).

Aquando do início do ano letivo, a sala já se encontrava organizada por áreas. Posteriormente, quando o grupo chegou à sala pela primeira vez, a organização foi negociada entre todos, tendo sido alterada de acordo com os seus interesses. Não existia um número limitado de crianças por área, dado que, conforme explicitado pela Educadora, a equipa se regia por uma filosofia educativa baseada na valorização das potencialidades e competências das crianças como capazes de tomar decisões.

Relativamente à arrumação dos objetos, já se encontravam arrumados em locais previamente definidos no início do ano letivo. Todavia, iam surgindo novos materiais, sendo que a decisão acerca da sua arrumação era da responsabilidade das crianças e, consoante os seus interesses, era definido um critério de grupo. Por fim, devo realçar que todos os materiais se encontravam permanentemente acessíveis às crianças, permitindo, assim, que se concentrassem “[...] no processo e nas interações relativas à experiência que escolheram” (PCE, 2013:4). Posto isto, e através das minhas observações, sou levada a crer que a organização dos espaços e materiais na sala fazia sentido para as crianças.

Ao nível dos critérios de escolha dos materiais, a Educadora referiu que tinham de ser tão adequados quanto possível à faixa etária das crianças e aos diferentes níveis de desenvolvimento presentes no grupo. Deviam, também, ser seguros e, tanto quanto possível, existirem na sua representação real.

Eram sugeridas e permitidas as mais diversas formas de exploração, desde que não representassem perigo. Assim, tive oportunidade de observar as mais diversas explorações alternativas, muitas delas ligadas ao faz-de-conta, por exemplo, quando as crianças recortavam pedaços de cartolina para dentro de uma panela e os “cozinham”, quando utilizavam alimentos da área da casinha como se fossem aviões ou carros, entre outras.

Para uma melhor compreensão da organização do espaço, irei descrever o modo como as áreas se encontravam organizadas, os materiais existentes e farei, ainda, algumas referências ao modo como as crianças se apropriavam das estruturas materiais e dos objetos.

a) Área das Construções

A área das construções era constituída por um móvel que comportava caixas de arrumação que continham, essencialmente, blocos de esponja, uma casa, blocos/brinquedos de madeira, blocos de encaixe, ferramentas, *Barbies* e respetivos acessórios, animais, carros e bonecos de vários tipos. Observei a construção de “naves”, “estradas”, “prédios” e “quintas” com blocos de encaixe e de madeira. Oliveira-Formosinho (2013:84) entende que, na área das construções, a criança “[...] está imersa na realidade através de outros papéis: o de pedreiro, o de carpinteiro, o de construtor civil. Está imersa no mundo das profissões e [...], portanto, em papéis sociais e relações interpessoais específicas [...]”.

b) Área da Casinha

A área da casinha era também uma área ampla. De modo a tornar esta descrição mais simples, quando me referir a materiais que se encontram presentes na sua representação real, indicá-lo-ei. Deste modo, deve ser considerado que os restantes materiais se encontram na sua representação comercial, ou seja, “de brincar”.

Relativamente aos materiais relacionados com a “cozinha”, existia uma mesa redonda em torno da qual se encontravam cinco cadeiras, sendo que tanto as mesas como as cadeiras se encontravam adaptadas ao tamanho das crianças. Existia também um frigorífico, uma arca congeladora, um fogão, conjuntos de copos e pratos, panelas, caçarolas e caixas com talheres na sua representação real e diversos tipos de comida. Era possível, também, encontrar um roupeiro com vestidos e fatos de super-heróis, bem como chapéus e coroas.

Existia uma cómoda com um telefone (ambos na sua representação real), um espelho, um “beliche” com bonecos, um carrinho de bebé, uma tábua de passar a ferro, o respetivo ferro e uma caixa registadora, um aspirador, um *kit* de médico, bem como uma caixa com diversos lençóis e toalhas. Fazia também parte dos materiais um equipamento

de cabeleireiro, uma mala com produtos de cabeleireiro, uma caixa com malas e calçado.

Nesta área, observei uma forte componente de faz-de-conta nas brincadeiras auto iniciadas, ligadas à fantasia, à imaginação, à interpretação de papéis por parte das crianças. As situações que observei com maior frequência envolviam crianças a brincar com os alimentos, confeccionando sopas, sumos e pratos.

As crianças colocavam uma mochila às costas, dizendo que iam para a escola; outras colocavam um boneco no carrinho e diziam que iam passear o seu bebé; algumas representavam o papel de doentes, permitindo que outras crianças representassem o papel de médico e cuidassem delas. Neste sentido, e citando Hohmann, Banet e Weikart (1979:56), “[...] uma área da casa transforma-se, inevitavelmente, num centro de «simulação» e desempenho de papéis”. Para além destes exemplos, algumas crianças demonstravam interesse em realizar brincadeiras de faz-de-conta de vendas e compras com a caixa registadora que referi anteriormente, fazendo trocas de “moedas” por “produtos”.

As brincadeiras na área da casinha, apesar de também poderem ser de carácter mais individualizado, caracterizavam-se por uma forte vertente social, na medida em que as crianças se encontravam em permanente interação, representação de papéis, cooperação e comunicação. Citando Oliveira-Formosinho e Andrade (2011:48),

[...] a área do faz de conta [aqui designada como “área da casinha”] precisa de assumir a urgência do brincar e permitir às crianças que os objetos e as situações sejam ocasiões de elas criarem realidades porque a realidade não é só uma.

Em suma, considero que esta era uma área de importância fulcral na Sala dos Diamantes no que se refere à promoção do brincar social espontâneo, tendo em conta o desejo que as crianças manifestavam de brincar ao faz-de-conta, de representar papéis, de interagir com objetos, espaços e pessoas e de adentrar por outros mundos onde o sonho, a fantasia e a imaginação ocupavam um lugar de destaque.

c) Área da Arte

A área da arte possuía uma zona central que era constituída por mesas, cadeiras e um móvel de arrumação. Relativamente aos materiais, existiam diversos tipos de papéis e tecidos, tintas, pincéis, aventais impermeáveis, materiais de modelagem de plasticina,

plasticinas de várias cores e um estendal desmontável. No que se refere ao modo como as crianças utilizavam a área da arte, observei com frequência a elaboração de desenhos, a modelagem de plasticina e o recorte e colagem de folhetos e revistas. Observei, também, uma comunicabilidade entre a área da arte e a área da casinha, no sentido em que algumas crianças faziam “bolos” ou “*pizzas*”, o que também se encontra intimamente relacionado com a brincadeira simbólica.

d) Área dos Jogos

A área dos jogos era constituída por um móvel de arrumação com divisórias onde se arrumavam os materiais que eram, essencialmente, guitarras, um ábaco, dominós, jogos de formas e sons, jogos de encaixe, jogos de tabuleiro, cubos de encaixe, puzzles e fantoches de dedo. As situações que observei com mais frequência nesta área eram a construção de torres com peças ou cubos de encaixe, experiências de continente e de contido com estes cubos e, ainda, construção de filas de cubos por ordem decrescente. Algumas crianças também demonstravam preferência em utilizar fantoches de dedo, promovendo experiências de expressão dramática e de faz-de-conta.

e) Área da Biblioteca

Por fim, a área da biblioteca situava-se imediatamente a seguir à área dos jogos. Possuía um móvel de arrumação onde existiam dezasseis livros diferentes. De um modo geral, os livros eram de histórias com ilustrações, existindo outros como os de imagens sobre a Natureza, as estações do ano, as formas geométricas e os tamanhos (noções matemáticas), bem como livros-puzzle. Esta área era muito pouco frequentada pelas crianças, representando, no entanto, um papel fundamental no seu desenvolvimento, dado que “[...] é nos diversos contactos com a leitura e a escrita, mediados directa ou indirectamente por outros significativos, que a criança se vai apropriando deste objeto cultural e dos seus fins e usos sociais” (Mata, 2010:31), através das experiências em torno da leitura e da escrita.

Em suma, creio que as áreas existentes na Sala dos Diamantes eram promotoras do desenvolvimento global e harmonioso das crianças, na medida em que promoviam o desenvolvimento de competências nos vários domínios das áreas de conteúdo, como é o caso das expressões motora, dramática, plástica e musical, da linguagem oral e abordagem à escrita, da matemática e do conhecimento do mundo e promoviam, ainda, o desenvolvimento de brincadeiras sociais espontâneas entre as crianças. Este

desenvolvimento de competências relacionava-se com a harmonia existente entre a iniciativa da criança e as propostas da Educadora/equipa, na criação de um ambiente em que a linguagem era perspectivada forma primordial, através de espaços, atividades e materiais que incitavam à comunicação e que tinham como base o respeito pela criança.

3.3.4. Caracterização da organização temporal da Sala dos Diamantes

No que se refere à organização temporal da Sala dos Diamantes, encontrava-se organizada do seguinte modo:

Horário	Momento da Rotina
07:30h	Acolhimento
09:00h	Divisão dos grupos pelas salas
09:05h	Planeamento
09:20h	Brincadeira nas Áreas
10:45h	Arrumação da sala
11:00h	Tempo de Grande Grupo
11:30h	Tempo de Pequenos Grupos e/ou Exterior
11h50	Higiene
12:00h	Almoço
12:55h	Higiene
13:00h	Repouso/Tempo de Grupo das Crianças Finalistas*
15:55h	Higiene
16:00h	Lanche
16:25h	Higiene
16:30h-19:00h	Brincadeira nas Áreas/Saídas

Quadro n.º8: Rotina da Sala de Jardim de Infância

13:00h	Brincadeira nas Áreas
15:00h	Arrumação da sala
15:10h	Tempo de Grande Grupo
15:40h	Tempo de Pequenos Grupos

Quadro n.º9: Rotina do Tempo de Grupo das Crianças Finalistas

A partir do que observei, creio que as rotinas da Instituição e da sala eram pensadas para as crianças, sendo elas colocadas sempre em primeiro plano, bem como o seu bem-estar físico e emocional.

Relativamente ao tempo dedicado ao brincar, as crianças tinham um período de tempo significativo durante a manhã e durante a tarde para desenvolverem as suas brincadeiras nas áreas e no exterior.

No que se refere aos momentos de transição, considero que promoviam transições suaves entre os diferentes momentos da rotina, evitando mudanças de atividade bruscas que poderiam prejudicar o sentimento de segurança que as rotinas visam proporcionar.

Considero, ainda, que a rotina era flexível e adaptada às necessidades das crianças, de forma individual, e do grupo sem, no entanto, a sua consistência e estabilidade serem colocadas em causa. Assim, a rotina “[...] embora organize o dia em segmentos de tempo que correspondem a certas categorias de actividade, fá-lo sem contudo ditar os detalhes da actividade da criança” (Oliveira-Formosinho, 2005:60).

Em suma, a organização temporal da sala revelava o carácter da filosofia educativa da equipa – a criança em primeiro lugar –, tendo em conta que as rotinas “[...] costumam ser um fiel reflexo dos valores que regem a ação educativa [em determinado] contexto” (Zabalza, 1998:52).

4. Descrição dos dispositivos e procedimentos de recolha de informação

Este ponto refere-se aos procedimentos de recolha e tratamento de informação que utilizei no âmbito do desenvolvimento do meu projeto de investigação.

As abordagens de investigação qualitativa e, neste caso específico, a IA recorre a diversos meios de recolha de informação relevante acerca da temática em estudo para, posteriormente, ser analisada. Apesar de alguma bibliografia que consultei recorrer ao vocábulo “dados”, eu prefiro denominá-lo como “informação”, uma vez que considero que “dados” se refere a uma conotação quantitativa e o projeto em causa desenvolveu-se em torno de uma abordagem qualitativa, pelo que seria contraditório utilizar tal terminologia e, por isso, utilizá-la-ei somente em citações de autores.

De acordo com Gonçalves (2010:50), “[...] a abordagem qualitativa oferece um conjunto variado de técnicas que devem ser escolhidas de acordo com o objecto da investigação, os seus objectivos, as condições em que decorre e os próprios interesses e experiência do investigador”. Os procedimentos de recolha de informação que utilizei ao longo do desenvolvimento do estudo foram a observação, as notas de campo, a análise documental e o inquérito por entrevista, cuja fundamentação irei desenvolver, um a um, seguidamente.

Em suma, para que as melhorias preconizadas pela IA se efetivem, os instrumentos de recolha e tratamento da informação assumem um papel primordial no que se refere à interpretação da realidade em questão, permitindo uma análise da informação através de uma abordagem holística, não compartimentando os diferentes aspetos inerentes à problemática em estudo.

4.1. Observação Participante

A observação é considerada uma técnica direta de recolha de informação que se caracteriza por ser um procedimento que “[...] oferece um testemunho fluente da vida num determinado contexto” (Walsh *et al.*, 2010:1055) e, de acordo com Bell (1997:150), “[...] pode muitas vezes revelar características de grupos ou indivíduos impossíveis de descobrir por outros meios”, permitindo “[...] o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008:87). Contudo, a observação, sendo intencional e sistemática (Aires, 2011), não é

um procedimento inato, tendo em conta que observar ultrapassa em larga medida aquilo que é apenas “olhar”, necessitando, por isso, de ser treinada, de modo a educar o olhar e a desenvolver capacidades de escuta sensível. Estrela (1994:50), ao referir-se especificamente à observação feita pelo professor estagiário, alega que:

[...] a observação poderá ajudar o futuro professor a reconhecer e identificar fenómenos; apreender relações sequenciais e causais; ser sensível às reações dos alunos; pôr problemas e verificar soluções; recolher objetivamente a informação, organizá-la e interpretá-la; situar-se criticamente face aos modelos existentes e realizar a síntese entre a teoria e prática.

Ao ter presente o meu papel de estagiária, o tipo de observação na qual se baseou o meu projeto de investigação foi a observação participante, na qual o observador-participante deve tentar encontrar o equilíbrio entre participação e observação (Bogdan & Biklen, 1994), sendo que os seus objetivos “[...] giram em torno da tentativa de tornarem significativo o mundo que estão a estudar na perspectiva dos que estão a ser estudados” (Denzin, 1989a:42, citado por Vasconcelos, 1997:52). Vasconcelos (1997), baseando-se em Spradley (1980), identifica, ainda, nove dimensões sociais a observar, sendo elas: o espaço, os atores, a atividade, os objetos, os atos, os acontecimentos, o tempo, os objetivos e os sentimentos.

De modo a desenvolver observação participante o investigador deve, ao início, integrar-se no contexto de estudo para, progressivamente, ir desenvolvendo uma participação mais ativa, tendo sido esta a postura que adotei. Tanto no contexto de Creche como no de Jardim de Infância, procurei integrar-me e estabelecer relações positivas com as crianças e adultos, para que pudesse, de forma gradual, desenvolver as minhas observações e, simultaneamente, participar ativamente nos diversos momentos da rotina. Foi também minha preocupação, e com base em algumas das leituras efetuadas que referem que a presença do adulto e a sua observação podem enviesar a informação, porque acredito que recolhemos os efeitos da nossa própria observação, que adotei uma posição que possibilitasse conseguir um ângulo de visão aberto o suficiente para poder observar as crianças em ação, as suas brincadeiras, as histórias que construíam e as suas interações com os pares, assim como ouvir os seus diálogos.

Quanto à observação em ambos os contextos de estágio, considero que fui evoluindo de uma observação não focada para uma observação progressivamente focada na temática em estudo, da qual resultaram diversos registos quotidianos – as notas de campo – que

serão abordadas em seguida. A informação recolhida durante a observação foi posteriormente articulada com a informação proveniente dos outros procedimentos de recolha, representando uma “[...] poderosa ferramenta de investigação social [...]” (Aires, 2011:25).

A maioria das observações realizadas em estágio foram recolhidas durante os momentos de brincadeira das crianças, enquanto participava nessas brincadeiras, tendo sido necessário encontrar o equilíbrio entre a participação e a observação anteriormente referido.

Como meio complementar à observação, utilizei o registo fotográfico, uma vez que as fotografias dão “[...] fortes dados descritivos, [sendo] muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo e [...] frequentemente analisadas indutivamente” (Bogdan & Biklen, 1994:183). Citando um excerto do Dossier Pedagógico (cf. Anexo 8):

[...] as observações que fiz tomaram, ainda, a forma de registo fotográfico, pois existem aspetos difíceis de reter na memória se não forem registados de imediato e, assim, as fotografias constituem um meio valioso para recolher informação no exato momento em que a ação acontece, permitindo ser revista e analisada posteriormente. Posso referir que existiram aspetos que me passaram despercebidos no momento em que os fotografei e, posteriormente, ao analisar atentamente as fotografias, fui-me apercebendo deles [...] (Machado, 2013a:66).

Outro meio complementar à observação foram as conversas informais que mantive com as Educadoras Cooperantes ao longo dos estágios, que foram, posteriormente, convertidas em notas de campo.

É importante referir que o sujeito observador pertence à situação observada. Como tal, para além de recolher os efeitos da sua própria observação, recolhe as informações segundo o seu ponto de vista e, citando Boff (1997:9), “[...] todo o ponto de vista é a vista de um ponto”, pelo que a subjetividade está inevitavelmente presente, sendo importante salientar que em Educação não existem verdades incontestáveis.

Devo salientar que, apesar de ter consciência de que subjetividade inerente ao estudo era inevitável, procurei que os efeitos da minha observação não representassem um fator de enviesamento para a investigação e, por isso, esforcei-me por observar as ações das crianças, bem como a sua linguagem verbal e não-verbal sem, no entanto, ser intrusiva e sem dirigir ou limitar as explorações e brincadeiras por elas desenvolvidas (cf. Anexo 6: Nota de Campo 2). Neste sentido, Weffort (1996:24) declara que:

[...] observar não é invadir o espaço do outro, sem pauta, sem planejamento, nem devolução, e muito menos sem encontro marcado... Observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la, para ser iluminada por ela. Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la, mas sim, fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela, na cumplicidade da construção do projeto, na cumplicidade pedagógica.

Tendo em conta as especificidades inerentes à Creche e ao Jardim de Infância, considero relevante destacar alguns aspetos sobre os quais foquei as minhas observações no âmbito do brincar em cada um dos contextos, de modo a que fosse possível uma recolha de informação mais profunda e completa.

Na Creche, as minhas observações focaram-se nos seguintes aspetos: observar a forma como as crianças se apropriavam dos espaços e dos materiais; observar com quem brincavam (sozinhas, com uma ou mais crianças, com o adulto ...); observar se estabeleciam interações sociais com os pares no âmbito das brincadeiras espontâneas; observar os modos de exploração dos objetos; observar se a dimensão do faz-de-conta se encontrava presente nas brincadeiras.

No Jardim de Infância, orientei a minha observação para os seguintes tópicos: observar a relação existente entre a realidade das crianças e as brincadeiras que desenvolviam; observar o modo como projetavam as suas experiências de vida (por exemplo, as suas angústias) no brincar; observar a comunicabilidade existente entre as áreas de interesse, tendo o faz-de-conta como eixo central; observar com quem brincavam (sozinhos, com uma ou mais crianças, com o adulto ...); observar o modo como se apropriavam de uma nova área e de novos materiais.

4.2. Notas de Campo

As observações que fiz ao longo dos estágios, complementadas com as fotografias captadas, as conversas informais, bem como as reuniões cooperadas que tive com as Educadoras Cooperantes e as reuniões a que assisti tomaram a forma de notas de campo (cf. Anexo 6). Bogdan e Biklen (1994:50) afirmam que “[...] nos estudos de observação participante todos os dados são considerados notas de campo [...]”. Ainda segundo estes autores, estas “[...] são o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994:50). Por seu lado, Vasconcelos (1997:58) considera-as como parte integrante “[...] de uma observação participante proveitosa”.

Devido à participação ativa que tive na sala, tornou-se difícil recolher notas de campo durante o horário do estágio e, como tal, registava apenas tópicos ou frases soltas que transformava num texto mais consistente quando chegava a casa, de modo a tentar perder a menor quantidade de informação possível. Contudo, devido a aspetos inerentes à memória, tenho consciência de que existiram perdas de informação e, apesar de não a reconstituir totalmente, as fotografias constituíram um auxiliar valiosíssimo.

Tive como preocupação fundamental que as notas de campo fossem o mais detalhadas possível, descrevendo o “[...] local, pessoas, acções e conversas observadas” (Bogdan & Biklen, 1994:152), o que constitui “[...] a parte descritiva das notas de campo” (idem). Por outro lado, desenvolvi também “[...] a parte reflexiva das notas de campo” (idem:165), uma vez que, como referi no Dossier Pedagógico, “[...] conforme ia registando estas notas, ia refletindo sobre elas, de forma quase involuntária” (Machado, 2013a:66), interpretando a informação recolhida e refletindo sobre ela, adotando uma visão retrospectiva e prospetiva, de modo a atribuir sentido e significado às situações observadas e à “[...] forma como [elas] se relacionam com aspetos teóricos, metodológicos e substantivos” (Bogdan & Biklen, 1994:212).

Conforme ia analisando as notas de campo, ia procurando, simultaneamente, padrões que pudessem estar presentes e conexões entre as diversas informações recolhidas ao longo do tempo (Bogdan & Biklen, 1994). Como referi anteriormente, apesar de ter noção de que a subjetividade é inevitável em estudos desta natureza, tentava certificar-me de que as minhas interpretações não eram desajustadas de modo a evitar possíveis enviesamentos, partilhando algumas dessas interpretações com as Educadoras Cooperantes. Em suma, considero que as notas de campo foram, ao longo do desenvolvimento do meu projeto de investigação, um meio de recolha de informação insubstituível, permitindo-me recolher pedaços de vida (Máximo-Esteves, 2008) que ocorreram nos contextos, sobre os quais tive oportunidade de refletir posteriormente.

4.3. Análise Documental

A análise documental baseia-se “[...] na informação sobre um determinado grupo constante dos vários registos escritos encontrados num determinado contexto [...]” (Walsh *et al.*, 2010:1055) e permite ter acesso aos princípios que regem as práticas educativas, neste caso, das Instituições e das salas onde realizei os estágios.

Esta análise documental incidu sobre os documentos oficiais das Instituições, mais especificamente, sobre os Projetos Educativos/Projetos Curriculares de Estabelecimento e os Projetos Pedagógicos/Projetos Curriculares de Grupo, para que fosse possível ter acesso às perspectivas educativas das Instituições.

Analisei esses documentos, articulando essa análise com a da informação recolhida através da observação, das notas de campo e da entrevista, fazendo uma triangulação de informação que, segundo Máximo-Esteves (2008:103), “[...] é um processo que confere qualidade à investigação”. Contudo, devo referir que, no contexto de Creche, apenas me foi facultado o Projeto Educativo, tendo tido oportunidade de retirar algumas anotações do Projeto Pedagógico sem, no entanto, o manter em minha posse.

Coutinho (2008:9) refere-se a este conceito de *triangulação* como “[...] uma combinação de pontos de vista, métodos e materiais empíricos diversificados [...]” que podem constituir “[...] uma estratégia capaz de acrescentar rigor, amplitude e profundidade à investigação” (Denzin & Lincoln, 2000:5, citados por Coutinho, 2008:9). Vasconcelos (1997:67), por sua vez, argumenta que este “[...] é um dos modos de determinar a credibilidade e implica o uso de diferentes processos de recolha de dados [...]”.

Investigar é produzir conhecimento e, como referem Bogdan e Biklen (1994:292), “[...] a investigação é uma atitude [...]”. A investigação qualitativa centra-se na busca de compreensão das realidades, não procurando encontrar verdades objetivas. Assim, este é um tipo de investigação adequado para a área da Educação, uma vez que se baseia nos aspetos qualitativos das relações humanas e das realidades em estudo, que são impossíveis de serem medidos através de metodologias derivadas de paradigmas quantitativos, constituindo um “[...] processo hermenêutico [...]” (Gomes & Neves, 2010:134).

4.4. Inquérito por Entrevista

Para começar, torna-se relevante definir, em linhas gerais, o que é um inquérito. Apesar de não existir uma definição única e de este poder representar um conceito dúbio, considero adequada a definição dada por Ghiglione e Matalon (1993:2): “[...] um inquérito consiste [...] em suscitar um conjunto de discursos individuais [e] em interpretá-los [...]”, sendo complementada por Carmo e Ferreira (1998:123) que o

definem como “[...] um processo em que se tenta descobrir alguma coisa de forma sistemática”. Por vezes, é concebido erroneamente, sendo associado somente a abordagens quantitativas quando, na realidade, desempenha um papel fundamental nas abordagens qualitativas. O inquérito por questionário distingue-se do inquérito por entrevista no sentido em que o primeiro é enviado e respondido posteriormente pela pessoa questionada e o segundo supõe um desenvolvimento presencial. Face a isto, Bogdan e Biklen (1994:134) entendem que “[...] uma entrevista consiste numa conversa intencional [...], dirigida a uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra”.

Neste projeto de investigação recorri ao inquérito por entrevista, mais especificamente, à entrevista semiestruturada, por considerar que seria o método mais adequado, fecundo e significativo no âmbito do estudo em questão, conferindo uma maior riqueza à investigação, no que se refere à recolha de informação. Bell (1997:118) refere-se às potencialidades da entrevista, defendendo que “[...] a [sua] grande vantagem [...] é a sua adaptabilidade [...]. A forma como determinada resposta é dada [...] pode fornecer informações que uma resposta escrita nunca revelaria”. No que diz respeito especificamente à entrevista semiestruturada, define-se por estar “[...] orientada para a intervenção mútua” (Máximo-Esteves, 2008:96), sendo que “[...] o investigador coloca uma série de questões amplas, na procura de um significado partilhado por ambos” (idem).

Ainda segundo Bogdan e Biklen (1994:92), “[...] a entrevista é um ato de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde. É utilizada quando se pretende conhecer o ponto de vista do outro”.

As questões elaboradas para o guião da entrevista foram questões “[...] de informação, que têm como objectivo colher dados sobre factos e opiniões do inquirido” (Carmo & Ferreira, 1998:138), transversais aos dois contextos de estágio e, neste caso específico, pretendiam ter acesso às conceções das Educadoras relativamente ao brincar [social] espontâneo.

Na investigação qualitativa, a entrevista pode constituir o método principal na recolha de informação ou, por outro lado, pode ser utilizada em conjunto com outros métodos (Bogdan & Biklen, 1994). No caso deste projeto de investigação, foram utilizados

diversos instrumentos de recolha de informação que complementaram as informações recolhidas através da entrevista, encontrando-se enunciados anteriormente.

4.4.1. O Guião da Entrevista

De modo a que se tornasse possível a realização do inquérito por entrevista, foi necessário proceder à construção do guião que orientaria o seu desenvolvimento (cf. Anexo 3). Assim, para ter acesso às ideias, concepções e princípios em torno dos quais se desenvolve a intervenção pedagógica das Educadoras, elaborei um conjunto de questões que constituem o guião da entrevista e que têm como linha orientadora as questões enunciadas anteriormente neste trabalho, com especial ênfase para a questão de investigação-ação.

O guião foi elaborado a partir de questões semiabertas, de modo a não limitar os discursos das participantes do estudo, permitindo-lhes que expusessem livre e espontaneamente os seus pontos de vista e as suas filosofias educativas, visando, assim, o surgimento de respostas livres (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005). Ambas as entrevistas tiveram por base as mesmas questões, de modo a que os discursos das duas Educadoras tivessem a mesma linha orientadora e que as informações obtidas fossem comparáveis, seguindo a perspetiva de Máximo-Esteves (2008:96), que refere que, nas entrevistas semiestruturadas, as questões “[...] são colocadas a todos os respondentes, em momentos temporais distintos”.

As questões elaboradas para o guião da entrevista foram as seguintes:

- Enquanto Educadora de Infância, qual a tua concepção de criança?
- O que é, para ti, o brincar?
- Na tua perspetiva como se podem, ou não, inter-relacionar os conceitos espaço/tempo/brincar?
- Como ages e quem organiza os momentos de brincadeira das crianças?
- Qual o sentido que o brincar assume no teu currículo?
- Em relação ao teu percurso profissional, gostaria de saber: qual a tua formação base e em que Instituição te formaste?; quantos anos de serviço tens em cada valência?

Apesar de as questões colocadas a ambas as Educadoras terem sido as mesmas, tornou-se necessário fazer algumas adaptações, consoante os discursos das participantes, de

modo a explicitar determinados aspetos, o que se consubstanciou em algumas perguntas suplementares que não se encontravam previamente planeadas no guião acima apresentado e que, no momento, considerei relevantes e enriquecedoras para o estudo. Nesta linha de pensamento, Máximo-Esteves (2008:96) refere que a entrevista semiestruturada possibilita “[...] o imprevisto na pergunta, decorrente do inesperado da resposta”. Assim, o guião da entrevista assumiu uma função orientadora do desenrolar da entrevista sem, no entanto, a cercear, tendo possibilitado a existência de uma certa flexibilidade e permitindo que as entrevistas não se desenvolvessem de um modo excessivamente formal.

O guião da entrevista era constituído por cinco questões de resposta aberta e uma de resposta fechada, que foram formuladas de modo a não induzir as respostas, ou seja, evitei enunciar questões capciosas (Bell, 1997) que contivessem “[...] linguagem emotiva [...]” (idem:105) ou questões que pressupusessem uma determinada resposta e que pudessem limitar as conclusões da investigação.

No processo crucial de construção do guião da entrevista, formulei as referidas questões de resposta aberta “[...] às quais a pessoa responde como quer, utilizando o seu próprio vocabulário, fornecendo os pormenores e fazendo os comentários que considera certos” (Ghiglione & Matalon, 1993:126). Devo referir que, antes de desenvolver a entrevista com as Educadoras Cooperantes, eu própria respondi às questões da entrevista, de modo a melhorar a minha capacidade de compreensão e reflexão sobre a temática. Após as entrevistas, num primeiro momento, realizei as transcrições (cf. Anexos 4 e 5) e enviei-as às respetivas Educadoras para que tivessem oportunidade de ler as suas respostas e de introduzir modificações, caso considerassem necessário.

Num segundo momento, analisei as respostas das Educadoras, colocando-as em paralelo e, com recurso à memória e às notas de campo, tentei estabelecer uma relação com as observações feitas sobre as suas intervenções pedagógicas, levando a cabo uma inter-relação entre conceções e práticas e encontrando alguma falta de coesão, isto é, aquilo que Meirieu (2002) denominou como “a pedagogia entre o dizer e o fazer”, sendo que “[...] esta discrepância existente entre o que se diz e o que se faz é o que permite a existência de reflexão em pedagogia” (Machado, 2013a:85).

A **primeira questão** tem como intencionalidade ter acesso às representações de criança das Educadoras, uma vez que estas concepções influenciam de sobremaneira toda a intervenção pedagógica junto das crianças.

As **quatro questões seguintes** incidem diretamente na temática em estudo e visam compreender as concepções que as Educadoras têm do brincar e o sentido que este assume nos seus currículos. Por outro lado, têm também como objetivo compreender como as Educadoras intervêm nas brincadeiras das crianças e como organizam o ambiente educativo de modo a promover o brincar, essencialmente no que se refere à organização espacial e temporal das salas, representando uma forma de discursarem acerca das suas intervenções pedagógicas diretas e indiretas no brincar das crianças.

Por fim, a **última questão** pretende dar a conhecer o percurso profissional das entrevistadas, nomeadamente, a sua formação base, a Instituição de formação e os anos de serviço em cada valência. Uma vez que esta pretende ser uma questão de resposta mais fechada do que as anteriores, optei por colocá-la no fim da entrevista de modo a que não cerceasse o discurso livre e espontâneo das Educadoras, o que poderia, eventualmente, acontecer caso fosse colocada no início. Assim, seguindo a perspetiva de Pourtois e Desmet (1988), referidos por Lessard-Hébert *et al.* (2005), creio que se torna profícuo iniciar a entrevista com uma questão que incite à espontaneidade do entrevistado, reservando as questões de resposta fechada para o final.

4.4.2. A Situação da Entrevista

As entrevistas ocorreram nas Instituições onde trabalham as Educadoras Cooperantes entrevistadas e ambas tiveram lugar na sala de reuniões das Instituições. O facto de as entrevistas terem sido realizadas nas Instituições harmoniza-se com a perspetiva de Ghiglione e Matalon, (1997:70), que concordam que a entrevista deverá decorrer num local onde seja possível “[...] conciliar o objeto do estudo e os lugares da entrevista”.

Ambas as Educadoras estavam informadas acerca do objetivo da entrevista, relacionado com o estudo que me encontrava a desenvolver no âmbito do projeto de investigação, tendo sido somente necessário agendar uma data e uma hora para a sua realização. Previamente ao início de cada entrevista, solicitei às entrevistadas a autorização para a gravar na íntegra, em suporte áudio, recorrendo a um gravador de voz digital, garantindo que seria assegurada total confidencialidade relativamente aos nomes das Educadoras, das Instituições e das crianças, ao longo de todo o trabalho. Ambas as

entrevistadas autorizaram a gravação da entrevista e concordaram com a questão do anonimato.

Máximo-Esteves (2008:97) refere que as relações interpessoais estabelecidas no decurso da entrevista requerem uma “[...] postura que estimule uma conversação fluída, em linguagem acessível [...]”. Esta perspetiva é corroborada por Bogdan e Biklen (1994:138), ao afirmarem que “[...] importa criar uma atmosfera onde os entrevistados se possam sentir à vontade para expressarem as suas opiniões”.

Seguindo esta linha de pensamento, ao longo de ambas as entrevistas, as Educadoras responderam de forma livre às questões que lhes foram colocadas. A minha postura foi de escuta atenta e ia também emitindo sinais de que compreendia os seus discursos, por exemplo, acenando afirmativamente com a cabeça.

Ocorreram vários momentos de silêncio, que não interrompi, com o intuito de que as entrevistadas organizassem os seus pensamentos (Bogdan & Biklen, 1994) e retomassem o discurso. Assim, considero que ambas as entrevistas decorreram de um modo descontraído e informal, tendo havido oportunidade para a partilha de conceções e pontos de vista como se de uma conversa se tratasse, o que considero que se encontra intimamente relacionado com a relação estabelecida com as Educadoras ao longo dos respetivos períodos de estágio.

No que se refere à entrevista à Educadora de Creche, as respostas foram mais diretas, sem surgirem desvios significativos à questão colocada. Não obstante, senti necessidade de reformular algumas questões, uma vez que considerei que as respostas poderiam ser mais aprofundadas.

Relativamente à entrevista à Educadora de Jardim de Infância, surgiram alguns desvios à questão colocada e, dada a complexidade das respostas, considerei relevante acrescentar algumas questões que não estavam previstas no guião inicial e que, na minha perspetiva, seriam enriquecedoras para a entrevista. Apesar de a última questão colocada, relativamente ao percurso profissional, ter sido feita com o intuito de obter uma resposta fechada, foi respondida de forma aberta, uma vez que a entrevistada não se limitou a indicar a sua formação base, a Instituição de formação e os anos de serviço que tem em cada valência, tendo partilhado sentimentos relativos ao seu percurso enquanto Educadora de Infância. A Educadora ilustrou, em diversos momentos, as suas

perspetivas com exemplos práticos ocorridos em contexto de sala, com as crianças, o que permitiu estabelecer uma interessante relação teórico-prática.

A entrevista à Educadora de Creche decorreu a 9 de julho de 2014. Previamente ao início da entrevista, a entrevistada solicitou-me que lhe fosse cedido o guião da entrevista, de modo a preparar-se para as respostas às questões que lhe iam ser colocadas, pedido ao qual eu acedi. Considero que, ao longo da entrevista, a Educadora se mostrou segura, tendo sido estabelecido um clima de empatia entre ambas.

A entrevista à Educadora de Jardim de Infância teve lugar a 3 de julho de 2014. Ao longo de toda a entrevista, senti, por parte da entrevistada, uma postura muito confortável e segura. Considero que foi estabelecido um clima de profunda empatia, tendo-se mostrado totalmente disponível para explicitar as respostas dadas às questões, num clima de partilha de ideias e conceções.

5. Descrição dos dispositivos e dos procedimentos de análise de informação

Após o processo de observação e recolha de informação para o estudo, procedi à análise da informação recolhida, essencialmente, através de dois procedimentos que se revelaram essenciais – a análise de conteúdo e a interpretação da informação – que se encontram descritos seguidamente.

5.1. *Análise de conteúdo*

Neste sentido, importa enquadrar teoricamente a temática relativa à análise de conteúdo e, para tal, basear-me-ei nas perspetivas de Bardin (1977), Vala (1986), Bogdan e Biklen (1994), Bell (1997) e Máximo-Esteves (2008).

Em primeiro lugar, torna-se pertinente definir “análise de conteúdo”. De acordo com Bardin (1977:38), este conceito define-se por ser um “[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens”, ou seja, através da análise de conteúdo torna-se possível interpretar as ideias presentes nas mensagens, conferindo-lhes sentido, através de diversos indicadores que assumem uma função orientadora. Deste modo, ao atribuir-se sentido aos conteúdos das mensagens, estes transformam-se em informações, através das quais é possível inferir conhecimento acerca das palavras do emissor. Esta minha conceção fundamenta-se na argumentação de Vala (1986:104), segundo a qual o objetivo da análise de conteúdo é “[...] efetuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas”. Este processo de atribuição de sentido permite, assim, estabelecer uma organização das informações e, por conseguinte, do conhecimento.

Para que seja possível uma inferência de conhecimento, torna-se necessário passar pelas fases de descrição das características da mensagem e, seguidamente, da sua interpretação. De acordo com este raciocínio, Bardin (1977:39) refere que

[...] se a *descrição* (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a *interpretação* (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra.

A mesma autora acrescenta que a intenção primordial da análise de conteúdo é “[...] a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores [...]” (Bardin, 1977:38). Por outras palavras, este dispositivo de análise de informação tem como objetivo “[...] a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (Bardin, 1977:46).

Ao ser um processo indutivo, a análise de conteúdo das informações recolhidas não esteve, por isso, sujeita a um quadro de análise definido *a priori*. Vala (1986:104) caracteriza esse processo como sendo de “[...] desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições do discurso analisado e as condições de produção da análise”. Bardin (1977:164), concebe o “[...] discurso como ato de fala, isto é, [...] um momento num processo de elaboração, com tudo o que isso comporta de contradições, de incoerências, de imperfeições [...]”. Em suma, através da análise de conteúdo, torna-se possível conferir sentido às mensagens e, portanto, interpretar aquilo que se encontra para além das palavras, ou seja, permite tornar explícito o não dito e atribuir sentido aos significados implícitos.

No que se refere ao modo como desenvolvi a análise de conteúdo, num primeiro momento procedi à transcrição das entrevistas que, de acordo com Máximo-Esteves (2008:102), é “[...] um acto de transformação de um discurso recolhido no modo oral para um texto redigido no modo escrito [...]”. Este foi um processo demorado, em que tentei transcrever fielmente o discurso das entrevistadas, de modo a que a posterior análise fosse o mais credível possível.

Após a transcrição procedi à análise, procurando sentidos nos discursos das Educadoras, de modo a produzir inferências articuladas com as perspectivas teóricas enunciadas no capítulo I – *Quadro Teórico de Referência*. Neste sentido, o investigador analisa os conteúdos “[...] com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (Bogdan & Biklen, 1994:205).

Procedi a leituras flutuantes (Bardin, 1977) do *corpus* das entrevistas e dos restantes documentos que iriam ser analisados, com o intuito de contactar com os documentos e de tirar as primeiras impressões, isto é, apreender e organizar aspetos relevantes para as fases seguintes da análise. Nestas leituras, sublinhei os discursos e tomei notas, o que me permitiu deter as ideias e significados principais da argumentação das entrevistadas, orientados pelas questões de investigação que coloquei e pelos sentidos e significados emergentes. À medida que ia lendo, a memória da situação de entrevista acentuava-se, o que facilitou este procedimento, permitindo-me estabelecer um contacto mais real com as informações escritas, recorrendo à lembrança da situação presencial.

Enquanto lia cuidadosamente as entrevistas, iam surgindo temas, pelo que procurei encontrar algumas palavras-chave que, mais tarde, pudessem auxiliar no processo de categorização. Posteriormente, selecionei as unidades de análise, isto é, excertos dos discursos que considere pertinentes, tendo em conta as questões colocadas, os objetivos da investigação e as perspetivas teóricas estudadas no âmbito da temática. De acordo com Bogdan e Biklen (1994:233), unidades de análise são “[...] partes das notas de campo, transcrições ou documentos que caem dentro de um tópico particular representado pela categoria [...]”.

A partir das unidades da análise, iniciei o processo de categorização, ou seja, “[...] a codificação do texto em categorias que podem ser interpretadas num modo narrativo ou reduzidas a tabelas ou quadros” (Máximo-Esteves, 2008:104). Considero que este processo se revelou determinante na análise de conteúdo e, partilhando a perspetiva de Bell (1997:160),

[...] uma centena de pedaços soltos de informação interessante não terá qualquer significado para um investigador ou para um leitor se não tiverem sido organizados por categorias. O trabalho do investigador consiste em procurar continuamente semelhanças e diferenças, agrupamentos, modelos e aspetos significativos.

As categorias emergiram, assim, da argumentação das entrevistadas. Na perspetiva de Bogdan e Biklen (1994), as categorias consistem em palavras e frases que representam os tópicos e padrões presentes na informação recolhida e que esboçam uma relação com os discursos das entrevistadas. Esta relação situa-se tanto ao nível de similaridades como de diferenças de perspetivas e convicções acerca das questões colocadas, tendo sido, para isso, colocados em paralelo excertos das duas entrevistas.

Este foi um processo indutivo, em que tentei estabelecer uma relação entre o dito e o não-dito, isto é, entre as mensagens explícitas e as implícitas nos discursos, descrevendo e interpretando as unidades identificadas. Neste processo foi feita uma triangulação de informação com as entrevistas, as observações, os documentos oficiais das Instituições, as notas de campo, as Reflexões Cooperadas e os Dossiers Pedagógicos, sendo que estes dois últimos refletiam as informações retiradas das observações e das notas de campo. Devo referir que, na análise de algumas questões, senti necessidade de mobilizar excertos de respostas a outras questões que não aquela que estava a ser analisada, por considerar que seriam enriquecedoras para essa análise.

Tendo em conta o conteúdo veiculado nas entrevistas, optei por não organizar a informação em tabelas, tendo recorrido ao modo narrativo. Assim, a partir de cada questão colocada, optei por definir categorias de carácter semântico que ia explicitando, com recurso às unidades de análise e que não estavam definidas *a priori*. De modo a organizar as categorias definidas, criei uma lista, o que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), representa um passo fundamental na análise de conteúdo. Esta lista que a seguir apresento contempla as vertentes subjacentes a cada questão e, em seguida, as categorias identificadas nos discursos:

Questão 1 – Conceção de criança

- A criança como um ser único inserido num todo
- A criança como um ser em desenvolvimento cheio de potencialidades

Questão 2 – Representações de brincar

- Representação tradicional do brincar
- O brincar como recurso de aprendizagem e desenvolvimento
- Brincar planeado *versus* brincar espontâneo
- Participar para planear com o grupo

Questão 3 – Espaço, tempo e brincar

- O Educador como gestor do espaço/materiais utilizados pela criança
- Divisão – ou não – da sala por áreas de interesse
- Tempo de brincar *versus* tempo de atividades
- Oportunidades de experiência e desenvolvimento
- Tempo para brincar

Questão 4 – Papel do Educador no brincar

- Livre escolha da criança
- Representação tradicional do papel do Educador
- Brincadeiras entre pares
- O Educador como observador
- O Educador como participante nas brincadeiras
- O Educador como “transmissor” da importância do brincar às famílias

Questão 5 – O brincar no currículo

- O brincar como pressuposto prático do projeto educativo
- Iniciativa da criança *versus* propostas do adulto
- O brincar como recurso afetivo
- O brincar como a base do currículo
- O Educador como “eterno aprendiz”

5.2. Interpretação da informação recolhida

Tendo em conta que este estudo se insere no paradigma interpretativo, a interpretação da informação tornou-se indissociável dos restantes procedimentos levados a cabo, assumindo um papel crucial neste projeto de investigação.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994:205), interpretar é “[...] tornar compreensíveis os materiais recolhidos [...]”. Por seu lado, Spradley (1980:85), citado por Vasconcelos (1997:61), perspetiva a interpretação como “[...] o exame sistemático de uma coisa para determinar as suas partes constituintes, a relação entre essas partes e a sua relação com o todo”.

Este processo de interpretação afigurou-se complexo no que se refere à procura e construção de significados a partir da informação recolhida através dos diferentes procedimentos, estabelecendo relações entre si e com o universo de estudo. Na perspetiva de Máximo-Esteves (2008:103), “[...] a descrição e a explicitação dos significados [das] unidades, em articulação com as questões iniciais e a reflexão sobre o efeito dessas descobertas nas futuras ações do [...] investigador, podem ser o objetivo da investigação”. Importa salientar que este processo não pode ser dissociado dos contextos em estudo, para que se possa interpretar de forma fidedigna a relação entre os sujeitos e os fenómenos, tendo em conta que os contextos em que ocorrem assumem um

papel preponderante. Citando Máximo-Esteves (2008:103), “[...] interpretar é um processo complexo [...] com o objectivo de identificar as informações e significados pertinentes neles contidos [nos vários textos] [...] em torno de sentidos idênticos”.

Em suma, através da interpretação das informações, procurei dar sentido às várias vertentes do estudo, estabelecendo conexões entre as informações recolhidas através dos diferentes procedimentos, com o objetivo de compreender a relação teórico-prática existente entre os discursos e as intervenções pedagógicas das Educadoras.

6. Descrição dos dispositivos e dos procedimentos de intervenção

Para que fosse possível desenvolver uma intervenção significativa no âmbito do projeto de investigação em ambos os contextos de estágio, foi fundamental desenvolver dispositivos e procedimentos que me permitissem intervir, tendo como intencionalidade primordial promover o brincar [social] espontâneo das crianças e, como tal, estes dispositivos e procedimentos encontram-se descritos seguidamente.

6.1. Contexto de Creche

Referindo-me à minha experiência enquanto estagiária do contexto de Creche, foi através da observação, da escuta sensível, das anotações e das posteriores reflexões, tanto retrospectivas como prospetivas, que pude pensar de forma mais sistemática e estruturada na minha intervenção junto das crianças, tanto ao nível de propostas de exploração como da própria relação a estabelecer com elas. Importa referir que a faixa etária destas crianças se situava entre os 16 e os 21 meses.

Tendo em consideração estes aspetos, antes de propor qualquer tipo de exploração às crianças com a intencionalidade de promover o brincar [social] espontâneo, tive como preocupação fundamental criar laços afetivos com elas, baseados na confiança, na segurança, no afeto, tendo em conta que, como referi anteriormente, eu era uma nova pessoa na sala, para elas desconhecida. Esta minha preocupação fundamenta-se na argumentação de Oliveira-Formosinho e Araújo (2013:19), que consideram que “[...] a criação de laços privilegiados entre a criança e adultos responsivos é reconhecida como basilar para que a criança se sinta segura e aberta a explorar e aprender acerca da diversidade que este novo mundo lhe apresenta”. Post e Hohmann (2011:52) defendem que “[...] os educadores podem conhecer, compreender e apoiar melhor cada criança através da atenção, observação e interação física e verbal próximas”.

Assim, após alguns dias de observação atenta das crianças, de anotações, de reflexões retrospectivas acerca do que tinha observado e de reflexões prospetivas acerca do que lhes poderia propôr com base nessas observações dos seus interesses, fui apresentando propostas à Educadora Cooperante que se baseavam em experiências a proporcionar às crianças e que eu, segundo o que tinha observado e refletido, considerava que seriam experiências significativas, adequadas e promotoras de desenvolvimento e aprendizagem. Deste modo, apesar de não ter apresentado muitas propostas, todas as que apresentei partiram das observações que fiz acerca dos interesses das crianças e

daquilo que seria significativo para elas. No entendimento de Bondioli e Mantovani (1998:148),

[...] é de grande ajuda, para o relacionamento da programação educacional, o “saber ver” como as crianças se comportam e em qual ordem ambiental. E neste “saber ver” as crianças de seu próprio grupo está a condição preliminar para fazer propostas que partam de seu próprio nível real, ao invés de intervir do mundo exterior, baseando-se em simples pressuposições. A mesma condição é válida também para o conhecimento personalizado de cada criança, das suas capacidades, das suas exigências. A observação permite ainda a verificação, colocando em evidência os pontos críticos e os erros, fornecendo assim elementos concretos para a reorganização de situações, de propostas e relacionamentos.

Devo salientar que evitei propor atividades dirigidas, dando sempre primazia ao brincar espontâneo das crianças, possibilitando-lhes uma exploração aberta de materiais, não lhes dando qualquer tipo de indicação sobre o que deveriam fazer, de modo a não cercear a espontaneidade pretendida.

6.2. Contexto de Jardim de Infância

À semelhança do contexto de Creche, também no Jardim de Infância desenvolvi intervenções com o intuito de promover o brincar [social] espontâneo das crianças da sala. Estas intervenções tiveram como ponto de partida as observações que desenvolvi ao longo do estágio, no tempo de brincar das crianças, tendo posteriormente tomado o formato de notas de campo e permitindo-me refletir sobre os centros de interesse das crianças, manifestados nas brincadeiras por elas iniciadas e desenvolvidas.

Também neste contexto tive como prioridade o estabelecimento da relação pedagógica com as crianças, observando-as, relacionando-me com elas de forma empática, tentando estabelecer interações baseadas no respeito, na confiança, na atenção, na disponibilidade e no afeto.

Ao sentir que esta relação inicial tinha sido estabelecida, e sem nunca relegar para segundo plano a consolidação deste clima relacional, dei início à reflexão sobre uma possível intervenção. Tendo em conta as especificidades deste contexto, nomeadamente no que se refere à divisão da sala por áreas de interesse e à complexidade das brincadeiras de dimensão de faz-de-conta, considereei a hipótese de, em conjunto com as crianças e com a equipa, criar uma nova área na sala. O desenvolvimento desta intervenção encontra-se descrito e interpretado no capítulo seguinte - *Apresentação e*

Interpretação da Intervenção. Para além da criação da área, a minha intervenção também se deu ao nível da observação e da participação das brincadeiras, quando convidada pelas crianças, de modo não intrusivo e tentando agir como mediadora das aprendizagens e do desenvolvimento proporcionados pelo brincar (cf. Anexo 6: Nota de Campo 11). Deste modo, apesar de o maior enfoque no capítulo que se segue ser dado à criação da área, é importante referir que continuei atenta às outras brincadeiras desenvolvidas pelas crianças, evitando colocar a exclusividade da minha atenção e observação na área criada, tendo em conta que o brincar é um universo holístico e que, como tal, todas as brincadeiras devem ser valorizadas, tendo como intencionalidade primordial o processo de desenvolvimento/aprendizagem das crianças.

Capítulo III – Apresentação e Interpretação da Intervenção:

*Promovendo o Brincar [Social] Espontâneo
na Creche e no Jardim de Infância*

“Não é no silêncio que os Homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.” (Paulo Freire)

Este capítulo refere-se à apresentação e interpretação da minha intervenção no âmbito da investigação-ação, desenvolvida em ambos os contextos de estágio. De modo a estabelecer uma articulação clara e profícua entre as vertentes de apresentação e de interpretação, recorrerei à mobilização de episódios concretos ocorridos nos contextos.

Num primeiro momento, apresentarei e interpretarei a intervenção desenvolvida em contexto de Creche, recorrendo a algumas fotografias ilustrativas das situações e explorações descritas e interpretadas. Num segundo momento, a descrição e interpretação focar-se-á ao nível da intervenção no contexto de Jardim de Infância, recorrendo, para além das fotografias, a quadros de observação de diversas brincadeiras das crianças, onde serão descritos os contextos em que ocorreram e os diálogos levados a cabo pelas crianças. Devo mencionar que as fotografias aqui expostas foram captadas com autorização dos Encarregados de Educação das crianças, porém, por uma questão de manutenção da privacidade e da identidade dos participantes do estudo, optei por utilizar um desfoque de rosto.

A investigação-ação, como uma das modalidades da investigação qualitativa, possui, entre outras, como particularidade, a tentativa sistemática e continuada de aperfeiçoar a prática. Esta tentativa requer um processo reflexivo e de intervenção participativa, empiricamente problematizada e fundamentada com o intuito de melhorar uma situação da realidade que está a ser investigada, tendo em conta que “[...] o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes significado” (Chizzotti, 2001:79). Assim, este tipo de investigação torna-se indubitavelmente significativo no campo educativo, mais especificamente na relação pedagógica, que exige um esforço constante de melhoria das práticas. Nesta perspetiva de melhoria da intervenção pedagógica, apresento em seguida a minha intervenção nos dois contextos educativos, que teve como intencionalidade promover o brincar [social] espontâneo na Creche e no Jardim de Infância.

1. Contexto de Creche

Como referi anteriormente, a minha intervenção no contexto de Creche teve como ponto de partida o estabelecimento da relação pedagógica, a observação das crianças e a reflexão acerca dos seus interesses.

a) Exploração de balões

Tendo em consideração estes aspetos, houve um dia em que uma criança levou um balão para a sala, pelo que observei que todas as outras crianças quiseram brincar com ele, só existindo, no entanto, esse exemplar. Assim, após refletir, considerei que seria pertinente proporcionar às crianças uma exploração de balões, através da experiência sensorial, levando, num outro dia, vários balões para a sala que fossem suficientes para todas as crianças (cf. Anexo 6: Nota de Campo 5).

Apresentei esta proposta à Educadora Cooperante, que a considerou adequada, tendo até sugerido que os balões fosse de diferentes tamanhos e de várias cores (cf. Anexo 6: Nota de Campo 6). No início da sexta semana de estágio, de acordo com o que eu tinha sugerido à Educadora Cooperante, disponibilizámos às crianças balões com diversos tamanhos e cores para que pudessem explorar livremente, não tendo nenhum dos adultos da sala dado quaisquer indicações sobre o que fazer. Optámos por não disponibilizar apenas um balão para cada criança, de modo a não restringir a exploração. Assim, enchemo-los junto das crianças e, de imediato, elas dirigiram-se a nós, observando atentamente este processo para, de seguida, nos solicitarem que lhes déssemos os balões. Quando acabámos de os encher, colocámo-los no meio da sala e todas as crianças, de forma muito entusiasta, pegaram num ou em mais balões.

Observei que a maioria das crianças teve como reação inicial tocar no balão com os dedos, explorando a sua textura. Posteriormente, observei diversos tipos de exploração, como atirarem o balão ao ar e observá-lo enquanto caía (o que se relaciona com a noção de cima e de baixo), bater com um balão no outro, pontapeá-lo, mordê-lo, pisá-lo ou apertá-lo. Houve uma criança que rebentou o balão, tendo gerado um misto de susto e surpresa entre todas. Observei, também, uma criança que tinha um balão pequeno e que tentava enchê-lo, reproduzindo aquilo que observou os adultos da sala a fazer. Apercebi-me, ainda, da admiração das crianças quando viam que, apesar de estas explorações alterarem a forma do balão temporariamente, quando paravam, este voltava sempre ao seu formato inicial. Depois, voltavam a repeti-lo diversas vezes para

observarem novamente, repetindo “[...] uma acção para fazer com que [voltasse] a acontecer, experimentando causa e efeito” (Post & Hohmann, 2011:52). Houve, porém, uma criança que furou o balão, ao explorá-lo com a boca. Assim, o ar foi saindo do balão e a criança observou com grande surpresa que este se ia esvaziando, pelo que aproveitei esta oportunidade para relançar a brincadeira e explorar, com as crianças, a noção de cheio e de vazio, tendo ido buscar alguns balões vazios para que elas o explorassem. As crianças com quem fiz esta exploração tinham, numa mão, o balão cheio e na outra o balão vazio e olhavam para os dois, pondo-os lado a lado, como se estivessem a compará-los. Considerei que esta era uma boa oportunidade para intervir e, apontando para o balão cheio, perguntei: “*O que é isto?*”. Duas das crianças que já falavam responderam que era um balão, pelo que decidi acrescentar: “*Sim, é um balão cheio*”; de seguida, apontei para o balão vazio e voltei e a perguntar: “*E isto, o que é?*”. As crianças responderam novamente que era um balão, e eu acrescentei: “*Boa! É um balão vazio*”.

Aquando desta intervenção, tive como intencionalidade primordial dar sentido e significado às explorações das crianças, sendo este o papel do adulto, não devendo, porém, ser demasiado intrusivo, nem demasiado abandonico. Oliveira *et al.* (2003:66) relatam que “[...] o ambiente da creche deve ser rico de experiências para exploração ativa, compartilhadas por crianças e adultos, onde as relações sociais estabelecem o diálogo como forma de construção do conhecimento”, possibilitando a “[...] construção conjunta de significados em cada situação”.

Assim, possibilitei que as crianças explorassem livremente os balões, ficando a observá-las e tendo decidido intervir quando considerei que seria importante fazê-lo. Tanto eu como a Educadora Cooperante considerámos que esta foi uma exploração bem-sucedida, uma vez que todas as crianças se mostraram entusiasmadas e interessadas.

Esta experiência permitiu a exploração do tato e da visão, através do contacto com uma nova textura, com diferentes cores, com as noções de maior e de mais pequeno, de cheio e de vazio e de para cima e para baixo. Estou convicta de que, no final da exploração, as crianças não chegaram a conclusões sobre estes conceitos, “[...] mas exploraram [aquelas noções] de várias maneiras” (Oliveira *et al.*, 2003:67). Por fim, devo salientar que esta exploração partiu do interesse das crianças. De acordo com Hohmann e Weikart (2009:598), “[...] quando os adultos respondem de forma apropriada aos

sentimentos, interesses e necessidades das crianças, ajudam-nas a sentir-se seguras e confiantes [...]”, uma vez que “[...] os adultos reagem aos sentimentos e necessidades das crianças quando [...] [por exemplo] apoiam as brincadeiras que elas fazem” (Hohmann & Weikart, 2009:598).

Esta sugestão de exploração dos balões relaciona-se com a promoção do brincar das crianças, uma vez que apenas lhes disponibilizámos os balões sem dar qualquer tipo de indicação que poderia, eventualmente, limitar os tipos de exploração realizados, o que permitiu que a brincadeira se desenvolvesse espontaneamente, indo ao encontro daquela que era a minha intencionalidade primordial.



Imagem 4: Exploração de balões

b) Exploração de caixa de cartão

Outra proposta que apresentei relacionou-se com exploração de caixas de cartão. Ao longo de vários dias, observei o interesse que as crianças demonstravam, nas suas brincadeiras espontâneas, em esvaziar a caixa destinada a arrumar os blocos de encaixe e a colocar-se, com todo o corpo, dentro dela, bem como transportar outras crianças dentro da caixa, empurrando-a (cf. Anexo 6: Nota de Campo 3). Este tipo de exploração que promove o desenvolvimento da noção de espaço, dado que “[...] nas suas actividades diárias [...], bebés e crianças mais novas ganham consciência corporal directa do espaço” (Post & Hohmann, 2011:49), por exemplo, ao “[...] enclausurar-se (saltar para dentro de uma caixa grande) [...]” (idem), aprendendo a orientar-se a si próprias e aos objetos no espaço que as rodeia.



Imagem 5: Exploração espontânea da caixa de blocos

Neste sentido, refleti acerca desta exploração espontânea e, após consultar alguma informação teórica relacionada com este assunto, considerei que seria significativo proporcionar às crianças uma exploração livre com caixas de cartão, tendo apresentado esta proposta à Educadora, que a considerou pertinente e se encarregou de me ceder a caixa de cartão, tendo em linha de conta que “[...] através de uma observação cuidadosa, os educadores compreendem quando deverão ajudar as crianças a levar a cabo as suas intenções” (Post & Hohmann, 2011:86).

Esta exploração permite não só a coordenação óculo-manual mas também uma experiência com todo o corpo, uma vez que lhes é possível, por exemplo, colocarem-se no interior da caixa, criarem “túneis” que podem atravessar, entre outras explorações que lhes permitem envolverem-se em experiências diversificadas. Relativamente a esta exploração de caixas, é possível referir que

[...] quando os adultos procuram e apoiam os interesses das crianças, estas são livres de seguir os interesses e as actividades que já estão altamente motivadas para concretizar. Estão igualmente desejosas de tentar coisas novas que se apoiam naquilo que já se encontram a fazer” (Hohmann & Weikart, 2009:82).

Assim, uma vez que era frequente as crianças explorarem, nas suas brincadeiras, a caixa dos blocos de encaixe, considerei pertinente proporcionar a oportunidade de explorar o mesmo tipo de experiência e de outras distintas com a caixa de cartão, que é um material que se presta a uma exploração aberta.

No início da sétima semana de estágio, coloquei uma caixa de cartão na sala para as crianças explorarem, dado que “[...] as crianças iniciam atividades que partem dos seus interesses pessoais e das suas intenções” (Hohmann & Weikart, 2009:34).

Assim, à semelhança da exploração dos balões, foi uma exploração que partiu da observação dos interesses das crianças manifestados nas brincadeiras, e nenhum dos adultos da sala lhes deu indicações sobre o que fazer com a caixa. Pude observar diversas etapas de exploração espontânea da caixa: inicialmente, a primeira reação das crianças foi juntarem-se todas ao redor da caixa e bater nela com as mãos, como se fosse um tambor; depois, uma criança começou a arrumar os brinquedos da sala dentro da caixa e a maioria das outras crianças reproduziu esta ação, o que representa experiências de continente e contido ou, como referem Post e Hohmann (2011:50), “[...] encher e esvaziar, pôr dentro e tirar para fora”. Houve outras crianças que se deitaram e se sentaram em cima da caixa, outras saltaram e ainda outras que rasgaram as abas; de seguida, sem dar qualquer indicação, abri as bases da caixa e voltei a colocá-la no chão. De imediato, algumas crianças começaram a passar por dentro da caixa como se fosse um túnel e outras espreitavam apenas, vendo-me do outro lado, onde eu fazia o jogo do “cu-cu”, que faz parte do jogo social da criança. Citando Papalia *et al.* (2001:202),

este jogo não é apenas divertido; ele serve importantes objetivos [...] [sendo] uma forma de os bebés desenvolverem ideias acerca da existência, desaparecimento e reaparecimento dos objectos – o conceito de permanência do objecto. Também poderá ser uma rotina social que ajuda os bebés a aprenderem os tipos de regras que governam a conversação, tal como a alternância do discurso.

Quando esta brincadeira esmoreceu, “vesti” a caixa (que estava aberta dos dois lados), despertando a curiosidade das crianças, que quiseram que fizesse o mesmo com elas. Assim, ao “vestir” a caixa sobre as crianças, ficaram com todo o corpo lá dentro e, a dada altura, ficaram duas a duas dentro da caixa, pelo que nesse momento pude observar interações interessantes como sentarem-se frente a frente, sorrirem uma para a outra, baterem palmas ou tocarem-se. No entendimento de Post e Hohmann (2011:50), dentro das caixas de cartão, as crianças “[...] experimentam a sensação de conforto e de encerramento”.

Considero que esta foi uma experiência interessante para as crianças, uma vez que, para além de explorar a noção de dentro e fora, de cima e baixo, permitiu,

fundamentalmente, o desenvolvimento de uma experiência com todo o corpo, que possibilita o desenvolvimento da compreensão da noção de espaço (Post & Hohmann, 2011). Oliveira *et al.* (2003:71) afirmam mesmo que “[...] os conteúdos [explorados] na creche, como não poderia deixar de ser, partem da vivência da criança”. Todavia, devo referir a minha convicção de que, se houvesse mais do que uma caixa, esta exploração teria decorrido de forma mais positiva, dado que, a certa altura, deram-se alguns conflitos porque as crianças queriam ir para dentro da caixa todas ao mesmo tempo. Face a esta situação, tentei mediar esses conflitos, permitindo que as crianças entrassem na caixa duas a duas.



Imagem 6: Exploração de caixa de cartão

c) Exploração de livro-fantoches e de fantoches de dedo

Outra proposta por mim apresentada partiu da minha observação e reflexão acerca do facto de as crianças se interessarem muito por ouvir histórias e também por animais. Assim, fazendo a associação entre ambos os universos, propus à Educadora Cooperante que eu contasse às crianças uma história de um livro-fantoches que adquiri, cujo fantoches era um urso. A Educadora aceitou a proposta e, inclusivamente, sugeriu-me que proporcionássemos às crianças uma exploração de fantoches de dedo com figuras de animais, após contar a história. Comecei por contar a história, intitulada “*O meu ursinho da neve*”, e quando as crianças viram o urso de pelúcia a sair do livro mostraram-se muito surpreendidas e entusiasmadas. Ao longo da história, tentei dar o máximo de expressividade às personagens, fazendo diferentes tons de voz, criando momentos de *suspense* e manipulando o fantoches integrado no livro de acordo com os acontecimentos que se iam sucedendo na história (por exemplo, existia uma parte em

que começava a chover. Aí, fiz com que o ursinho olhasse para cima, para os lados e tocasse na sua cabeça, como se um pingo de água lhe tivesse caído em cima). Pude observar que, aparentemente, todas as crianças estiveram atentas à história do início ao fim e penso que o facto de o livro ter um fantoche integrado também pode ter sido um fator positivo que cativou a atenção das crianças. Depois de contar a história, explorei o livro individualmente e deixei que as crianças tocassem, abraçassem e fizessem festinhas no urso. Durante esta exploração, aproveitei para abordar a textura do pelo do urso, dizendo que era “fofinho” e “macio”.



Imagem 7: Exploração de livro-fantoche

Depois da exploração do livro, coloquei no chão alguns fantoches de dedo com animais e não dei qualquer indicação, tendo ficado a observar quais as reações das crianças. A maior parte das crianças dirigiu-se de imediato aos fantoches, tendo pegado num ou em mais. Houve crianças que se mostraram um pouco mais reticentes mas que, depois de verem as outras crianças, foram explorá-los também. De um modo geral, exploraram os fantoches tocando-lhes, pegando neles, apertando-os, explorando-os com a boca e realizando brincadeiras de faz-de-conta, por exemplo, ao colocarem um fantoche a dormir. Algumas crianças, embora poucas, colocaram o dedo dentro do espaço destinado a este efeito e foi então que propusemos às outras crianças que tentassem fazer o mesmo. Embora não tenha sido esta a intencionalidade subjacente à exploração, as crianças imitaram este gesto e tentaram manusear os pequenos fantoches como observaram os adultos da sala a fazer.

Esta exploração de fantoches permite uma associação ao mundo do imaginário e da fantasia, uma vez que possibilita a encarnação de diferentes personagens e a interação entre elas. De acordo com Bastos (1999:233), “[...] a participação neste jogo é feita com prazer [...] surgindo, igualmente, não raro, intervenções espontâneas”. Considero que esta exploração também promoveu o brincar espontâneo, uma vez que permitimos que as crianças explorassem livremente os fantoches e só depois, quando a brincadeira estava a esmorecer, lançámos o desafio de colocarem o dedo no fantoche, pois “[...] através das suas acções, as crianças deixam que os educadores se apercebam da altura em que estão prontas para experimentar algo novo” (Post & Hohmann, 2011:83).

Importa referir que a exploração dos fantoches de dedo foi um complemento à história e foi feita livremente pelas crianças, de acordo com a sua curiosidade e interesse.

Esta exploração terminou quando as crianças se começaram a mostrar desinteressadas e a procurarem outros brinquedos, pelo que decidi guardar os fantoches de forma gradual, não os retirando às crianças que ainda se encontravam a brincar com eles.



Imagem 8: Exploração de fantoches de dedo

d) Exploração de maracas

Para além propostas promotoras do brincar referidas anteriormente, existiu uma situação espontânea relacionada com a exploração sensorial de maracas.

Numa manhã, as crianças pediram que lhes dêssemos as maracas que havíamos construído dias antes (umas continham arroz, outras feijão, massa, etc.). Quando as crianças viram que algumas já tinham uma maraca, vieram pedir-nos que também lhes dêssemos uma e, assim, cada criança ficou com uma maraca. Observei que as crianças se dedicaram a explorar as propriedades sonoras das maracas, abanando-as com diferentes intensidades.

Posteriormente, algumas crianças sentaram-se no tapete, continuando esta exploração. Deste modo, decidi sentar-me no tapete junto com as crianças e comecei por cantar uma canção enquanto fazia som com uma maraca e as crianças mostraram-se muito entusiasmadas e repetiram o gesto.

Assim, à medida que eu ia cantando, as crianças iam abanando as maracas e foi, para mim, extremamente interessante aperceber-me de que estas abanavam as maracas ao ritmo da música que estava a ser cantada. Quando a música era mais “lenta”, o ritmo que as crianças faziam com as maracas era também mais lento; quando a música era mais rápida, o ritmo reproduzido era também mais rápido.

Este foi um momento de exploração musical muito interessante, sendo que o que considero mais importante é o facto de ter partido do interesse espontâneo das crianças, relacionando-se intimamente com o brincar espontâneo.

Posto isto, apesar de não ter sido uma exploração planeada previamente mas sim espontânea, considero importante referi-la, pois surgiu totalmente do interesse das crianças e da observação que fiz desse mesmo interesse, tendo-se tornado num momento de exploração musical que envolveu também a exploração de ritmo e de pulsação.



Imagem 9: Exploração de maracas

Considero que estas propostas de exploração se mostraram relevantes e pertinentes para as crianças no que se relaciona com a promoção do brincar [social] espontâneo, uma vez que lhes foi permitido explorarem livremente os materiais que lhes foram disponibilizados e, somente quando essa exploração esmorecia, era relançada através de desafios que lhes propunhamos, sendo a primazia dada à espontaneidade e às brincadeiras auto iniciadas. Posso afirmar que ao longo do estágio fui tendo uma noção mais clara da importância que a observação e as reflexões prospetiva e retrospectiva representam na profissão de Educador de Infância. Inclusivamente, na Reflexão Cooperada n.º4 fiz referência a estes aspetos (cf. Anexo 7: Excerto da Reflexão Cooperada n.º4), tendo referido que

[...] por fim, eu e a Educadora refletimos acerca da importância da observação na profissão de Educadora da Infância, uma vez que deve existir uma observação atenta das crianças, de modo a traçar um perfil inicial do grupo em geral, e, mais tardiamente, das características de cada criança em particular, de modo a ter em conta as necessidades das crianças individualmente e do grupo, sendo que de acordo com Hohmann e Weikart (2009:81), “[...] dado que a aprendizagem tem maiores probabilidades de ocorrer quando as crianças estão motivadas por objectivos e interesses pessoais, os adultos conseguem criar um clima de apoio se estiverem atentos aos interesses das crianças, aos seus talentos, às suas capacidades e às suas competências, e se apoiarem neles o trabalho educativo”, proporcionando-lhes as descobertas e vivências de que necessitam, incontornavelmente, na primeira infância (Machado, 2013c:6).

e) Observação de situações de brincar [social] espontâneo entre as crianças

Para além das propostas apresentadas anteriormente no sentido de promover o brincar [social] espontâneo das crianças, mantive-me atenta às brincadeiras das crianças com outros materiais existentes na sala (cf. Anexo 6: Nota de Campo 7). Pude observar, por exemplo, uma situação em que duas crianças colaboram mutuamente com o objetivo de construir uma torre com copos de encaixe:



Imagem 10: Construção de uma torre entre duas crianças

Nesta sequência de imagens pode observar-se que as duas crianças interagem ativamente uma com a outra, selecionando os copos de encaixe que pretendem sobrepor. Observa-se, também, que voltam a posicioná-los de um modo diferente do anterior e, no final, colocam em conjunto o último copo (ambos têm as suas mãos sobre ele), tendo construído, em acentuada cooperação, uma torre de copos de encaixe, tendo como base o copo de maior dimensão e, no topo, o de menor.

A imagem seguinte ilustra uma situação semelhante, em que as duas crianças constroem uma torre com os mesmos objetos. Uma vez mais, é visível a cooperação entre ambas e é interessante observar que, enquanto uma das crianças empilha os copos de encaixe, a outra segura na base da torre, possivelmente, para que esta não caia:



Imagem 11: Construção de uma torre entre duas crianças

Outra situação de brincar [social] espontâneo entre as crianças do contexto de Creche encontra-se presente na imagem seguinte, em que duas crianças transportam uma terceira criança dentro da caixa destinada à arrumação dos blocos de construção. Observa-se o empenho com que levam a cabo esse transporte, tendo atravessado a sala de um extremo ao outro, até chegarem com a caixa onde pretendiam:



Imagem 12: Crianças a transportarem outra criança dentro de uma caixa

Estas três situações, à semelhança de outras que observei, são reveladoras de interações profundas entre duas ou mais crianças com idade inferior a três anos, unindo esforços para concretizar um objetivo, através de trocas coordenadas e complexas, nestes casos, construir uma torre com copos de encaixe ou transportar uma criança dentro de uma caixa. Entre outras, são estas observações que fundamentam a minha perspetiva de que crianças desta faixa etária brincam de forma social e cooperativa, ao contrário do que defendem algumas teorias exploradas no quadro conceptual deste Relatório, segundo as

quais as crianças com idade inferior a três anos brincam junto umas das outras sem, no entanto, estabelecerem interações ou desenvolverem brincadeiras conjuntas. Deste modo, tenho a profunda convicção de que as crianças desta faixa etária desenvolvem brincadeiras sociais espontâneas, revelando notáveis competências de socialização com outras crianças que jamais deveriam ser menosprezadas.

f) Observação de brincadeiras de faz-de-conta desenvolvidas pelas crianças

Para além destas observações, considero relevante expor alguns registos fotográficos efetuados no âmbito das brincadeiras de faz-de-conta desenvolvidas pelas crianças com alguns materiais existentes na sala. A primeira imagem refere-se a duas utilizações diferentes dadas pelas crianças aos blocos de construção. Na primeira fotografia, observa-se que a criança montou os blocos em posição horizontal, tendo utilizado a sua construção como estrada para um carro. A segunda fotografia refere-se a uma situação em que a criança solicitou a ajuda de uma das Auxiliares para construir uma cama para o seu bebé com os blocos, tendo-o tapado depois com um lenço, como se de um lençol se tratasse:



Imagem 13: Duas utilizações dos blocos no âmbito do faz-de-conta

A segunda imagem retrata três situações em que as crianças brincavam com os brinquedos de cozinha. Na primeira fotografia, uma criança reproduz o ato de se alimentar; na segunda, outra criança demonstra querer dar comida a um adulto da sala que, neste caso, era eu; por último, na terceira fotografia, várias crianças encontram-se reunidas em torno da mesa existente na sala, *fazendo de conta* que estão a comer. Estes brinquedos, que não se encontravam acessíveis às crianças mas sim em cima de um móvel, promovem o desenvolvimento de brincadeiras de faz-de-conta e, a determinada

altura do estágio, as crianças começaram a manifestar um acentuado interesse nestas brincadeiras (cf. Anexo 6: Nota de Campo 9):



Imagem 14: Brincadeiras de faz-de-conta com brinquedos de cozinha

A fotografia seguinte ilustra a brincadeira de uma criança que se encontrava a adormecer o seu bebé, utilizando um livro como cama e tapando-o com o lenço, tal como se fosse um lençol:



Imagem 15: Criança a adormecer o bebé, utilizando um livro como cama

Por fim, a fotografia seguinte refere-se a uma brincadeira em que a criança se dirigiu com o seu bebé ao lavatório existente na sala e simulou que lhe dava banho, *fazendo de conta* que carregava na torneira. Passou a mão pelo corpo do boneco, fazendo

movimentos circulares como se estivesse, de facto, a lavá-lo e no fim “limpou-o” com uma toalhita de papel:



Imagem 16: Criança a dar banho ao bebé

Deste modo, torna-se possível compreender que este tipo de brincadeiras anteriormente documentadas pode representar o início das representações de papéis familiares, através de ações que observam ou vivenciam na sua realidade imediata, neste caso, adormecer um bebé, alimentá-lo e dar-lhe banho. Inclusivamente, estas brincadeiras com acentuada dimensão de faz-de-conta que, de acordo com Papalia *et al.* (2001:366), “[...] é uma das categorias de jogo identificadas por Piaget e outros autores como um sinal de desenvolvimento cognitivo”, podem ser interpretadas como uma reprodução dos cuidados prestados às próprias crianças por parte dos adultos, o que remete, uma vez mais, para a preponderância e influência da realidade mais próxima nas brincadeiras das crianças, tal como defendido pelas teorias socio construtivistas e socio interacionistas.

2. Contexto de Jardim de Infância

A intervenção no contexto de Jardim de Infância teve, igualmente, como ponto de partida a criação de uma relação pedagógica com as crianças e a observação das suas brincadeiras.

A determinada altura, apercebi-me de que as crianças realizavam, frequentemente, brincadeiras que se encontravam relacionadas com a representação de papéis de compra e venda de “produtos”, através de trocas comerciais, por exemplo, numa “loja” por eles criada e delimitada com cadeiras. Também observei, diversas vezes, que as crianças pegavam numa mala e diziam que iam às compras. Assim, estas observações levaram-me a intuir que seria significativa, para as crianças, a criação de uma nova área, onde pudessem levar a cabo estas brincadeiras, tendo em conta que, na sala, a área onde se desenvolviam maioritariamente brincadeiras de dimensão do faz-de-conta era a área da casinha. Neste sentido, creio ser relevante citar um excerto da Reflexão Cooperada n.º5 (cf. Anexo 7: Excerto da Reflexão Cooperada n.º5), onde abordei pela primeira vez este interesse manifestado pelas crianças:

[...] devo referir, ainda, que, ao longo do estágio, tenho observado que as crianças da Sala dos Diamantes demonstram interesse em desenvolver brincadeiras simbólicas relacionadas com as vendas e compras, utilizando a máquina registadora de brincar existente na sala. Num dos dias desta semana de estágio, duas crianças delimitaram uma “área” com quatro cadeiras onde colocaram a máquina registadora, uma caixa e taças da área da casinha com peças pertencentes à área dos jogos, dizendo que eram doces para vender nessa “loja”. Refletindo sobre isto, creio que seria proveitosa e significativa para as crianças a criação desta nova área das compras, dado o interesse que tem sido manifestado em diversas situações que tenho tido oportunidade de observar. Neste sentido, propus à Educadora Cooperante a criação desta nova área, sendo que esta intervenção seria desenvolvida no âmbito do Relatório Final de Mestrado, de modo a promover o brincar [social] espontâneo das crianças, sendo este o tema sobre o qual incidirá o meu Relatório. Para além disto, de modo a obter alguns materiais para esta nova área, poderia solicitar aos familiares das crianças que cedessem à sala algumas caixas de cereais, garrafas vazias, entre outros, desenvolvendo, simultaneamente, um trabalho com as famílias. A Educadora mostrou-se recetiva à ideia e, como tal, irei continuar a observar as crianças no que se refere a este interesse específico para, posteriormente, delinear com mais pormenor esta intervenção que, se for do agrado das crianças, resultará na criação de uma nova área (Machado, 2014b:6-7).



Imagem 17: Criação do ambiente de loja

Importa salientar que, previamente ao início da criação da nova área, desenvolvi um projeto de intervenção pedagógico-didática no âmbito da Unidade Curricular *Didática da Educação de Infância II*, que partiu dos interesses das crianças, em que uma das fases consistiu numa visita de estudo a um estabelecimento comercial com o intuito de comprarmos vegetais para a confeção de uma sopa (cf. Anexo 6: Nota de Campo 15). Esta intervenção representou, a par com as observações que desenvolvi nos momentos de brincar espontâneo das crianças, o ponto de partida para a minha intervenção no âmbito deste projeto de investigação.



Imagem 18: Visita ao supermercado

Assim, de modo a introduzir a proposta da área da loja, estabeleci uma ligação com a ida ao supermercado e perguntei às crianças se gostariam de ter uma loja dentro da sala. Perante isto, o grupo mostrou-se muito entusiasmado e participativo. Antes de elaborar

o pedido de materiais às famílias das crianças, optei por tentar perceber que tipos de materiais as crianças gostariam de ter na área da loja. Algumas crianças referiram que gostariam de ter “comidas”, “frascos”, “batatas fritas”, “garrafas gigantes” (garrafões), “ovos”, “café” e uma criança em específico referiu que gostaria de ter “aquela coisa que a mãe põe na roupa para lavar” (detergente).

De acordo com as respostas que me foram dadas, reveladoras dos interesses das crianças, optei por pedir às famílias materiais como caixas de cartão, garrafas, pacotes, entre outros, de modo a envolvê-las na criação da área e a que sentissem que estão a colaborar numa vivência importante para as suas crianças, o que se relaciona intimamente com a importância do trabalho com as famílias em Educação de Infância. Neste sentido, “[...] o reconhecimento da importância da sua participação é igualmente uma base para que as famílias se sintam apreciadas e sintam pertença” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013:21).

Assim, o processo de criação desta nova área consistiu, inicialmente, em propostas de experiências que foram desenvolvidas tanto em tempo de grande grupo, como de pequenos grupos e, ainda, em Ateliê. Devo referir que as famílias das crianças colaboraram de forma muito positiva na cedência de materiais destinados à área da loja, uma vez que o pedido feito resultou numa grande quantidade e diversidade de materiais de plástico e de cartão que, por isso, se tornou necessário seleccionar. Creio, ainda, que o facto de as crianças terem na sala materiais trazidos da sua casa, do seio da sua família, permite o estabelecimento de uma relação afetiva com estes objetos.

A segunda-feira dessa semana de estágio foi dedicada à escolha dos materiais a integrarem a área da loja, tendo esta escolha sido feita pelas crianças. Em conversa informal com a Educadora, sugeriu-me que, durante o tempo de brincar, fosse chamando as crianças uma a uma e lhes pedisse que escolhessem um material livremente. Considerei que esta sugestão da Educadora foi muito positiva, tendo em conta que, desta forma, cada criança disporia de um maior período de tempo para refletir e levar a cabo a sua escolha e que eu poderia prestar um maior apoio a cada criança. Assim, no tempo de brincar, fui chamando as crianças uma a uma para junto de mim, pedindo-lhes que escolhessem um material que gostavam que fizesse parte da loja. Devo referir que tive em atenção o facto de não chamar as crianças quando observava

que se encontravam muito envolvidas em determinada brincadeira, de modo a não cercear este tempo de brincar.

Posteriormente, quando todas as crianças já tinham escolhido o seu material, reunimo-nos em tempo de grande grupo, para o qual levei todos os materiais escolhidos dentro de um saco, e coloquei no chão duas folhas de papel cujos títulos eram, respetivamente, “Materiais de Plástico” e “Materiais de Cartão”. Apesar de ter um registo sobre que material cada criança tinha escolhido, de cada vez que tirava um material do saco, perguntava ao grupo quem é que o tinha escolhido, tendo sido raras as vezes em que as crianças não reconheceram o material que lhes pertencia.



Imagem 19: Classificação dos materiais para a área da loja

Após cada criança tê-lo reconhecido, eu perguntava ao grupo onde achavam que deveria colocar esse material – *nos materiais de plástico ou nos de cartão?* Nesta altura, fiquei com a noção de que, aparentemente, quase todas as crianças faziam esta classificação sem dificuldade, o que, no entanto, não se veio a confirmar posteriormente.

Quando todos os materiais já se encontravam classificados segundo o seu atributo (ser de plástico/ser de cartão), uma das Auxiliares da sala sugeriu que cada criança escolhesse mais um material, uma vez que, devido ao reduzido número de crianças presentes naquele dia, a quantidade de materiais selecionados era também reduzida. Assim, cada criança escolheu mais um material e, desta feita, foram elas próprias que classificaram este segundo material escolhido, colocando-o no grupo em que achavam que se inseria. As OCEPE (1997:73) referem que “[...] é a partir [...] da relação e manipulação de objectos [...] que a criança começa a encontrar princípios lógicos que lhe permitem classificar objectos [...] de acordo com uma ou várias propriedades”.

Devo referir que, nesta classificação, foram várias as crianças que mostraram dificuldades em fazer a distinção entre materiais de plástico e materiais de cartão, das quais eu não tinha tido consciência na primeira parte do tempo de grande grupo, quando as crianças apenas diziam qual o tipo de material em questão, o que me leva a crer que, eventualmente, respondiam a partir das respostas dadas pelas outras crianças.

Assim, concluo que esta segunda parte do tempo de grande grupo sugerida pela equipa pedagógica, em que as crianças escolheram um segundo material e tiveram oportunidade de o classificar individualmente, representou um importante momento, permitindo que construíssem as suas aprendizagens de forma ativa, errando. Brickman e Taylor (1991:3-4) defendem que “[...] as experiências de aprendizagem para as crianças devem ser activas; isto é, tais experiências devem tornar a criança capaz de construir o seu próprio conhecimento lidando directamente com pessoas, materiais e ideias”. Referem, ainda, que “[...] o papel do adulto não é dirigir ou controlar este processo de aprendizagem mas antes apoiá-lo” (idem:3).

Considero importante salientar que o facto de uma criança poder escolher um objeto trazido por outra, ou seja, que este processo de uma criança ceder à outra um objeto vindo da sua casa é extremamente importante, uma vez que revela que aceita partilhar o seu objeto, com o qual tem uma ligação afetiva, descentrando-se do seu *eu* e passando a demonstrar aceitação e, inclusive, satisfação em desenvolver esta partilha com os pares.

Uma vez que o critério principal inerente à seleção destes materiais era que as crianças gostassem daquilo que iriam ter na loja, foi função dos adultos apoiar esta escolha consciente, bem como a verbalização do que estava a ocorrer, neste caso, em termos de partilha, dizendo, por exemplo: *“Muito bem, D., estás a partilhar a tua garrafa de detergente com o A.! Estás a ser muito amigo”*. Assim, este tipo de experiências de partilha e cooperação assumem uma importância fulcral no sentido em que “[...] é preciso muito tempo, muitas experiências para as crianças compreenderem os interesses dos outros e para coordenarem os seus interesses com os dos outros” (Oliveira-Formosinho, 2005:69).

Em tempos de pequenos grupos (três), cada criança selecionou um dos dois materiais que tinha escolhido anteriormente e teve oportunidade de falar sobre as suas características, atributos, funções, entre outros. As intencionalidades pedagógicas subjacentes a esta experiência eram que existisse uma partilha de ideias não só entre as

crianças e o adulto, bem como entre as crianças entre si, desenvolvendo, também, uma consolidação acerca dos aspetos relativos aos materiais, mais especificamente, ao seu atributo: ser de plástico/ser de cartão, sendo que estes aspetos também se relacionam com o desenvolvimento de competências relativas à linguagem e comunicação. Relativamente a este aspeto, as OCEPE (1997:66-67) referem que

[...] a capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar.

O registo das verbalizações das crianças foi efetuado numa folha de registo que elaborei para este efeito:

ÁREA DA LOJA: OS NOSSOS MATERIAIS

NOMES: _____ MAIO 2014

ESCOLHI UM IOGURTE E ADORO MORANGO. ESTA GARRATA É DE PLÁSTICO E É DE IOGURTE DE MORANGO. CUSTA UM EURO (_____)

ESCOLHI UM DETERGENTE E A GARRATA É DE PLÁSTICO. O DETERGENTE SERVE PARA LAVAR A ROUPA. A GARRATA TEM UM PAPEL. CUSTA 9,91 EUROS (_____)

A MINHA CAIXA É DE CARTÃO E É DE GELATINA DE LARANJA. VAI CUSTAR 201 EUROS (_____)

ESCOLHI UMA CAIXA DE BOLACHAS DE CHOCOLATE E DE LEITE. A CAIXA É PEQUENA E É DE CARTÃO. VAI CUSTAR 55 DOTS EUROS (_____)

É UM IOGURTE DE MORANGO. A GARRATA É PEQUENA E DE CARTÃO. VAI CUSTAR 030 EUROS (_____)

ESCOLHI UMA GARRATA DE IOGURTE DE ANANÁS. É MÉDIA E É DE PLÁSTICO. CUSTA 502 EUROS (_____)

Imagem 20: Folha de registo dos materiais para a área da loja

Após cada criança falar sobre o seu objeto, era-lhe perguntado um valor que achava que aquele objeto poderia vir a custar na nossa loja. É relevante referir que os valores ditos pelas crianças foram, de um modo geral, respeitados, mesmo que não estivessem de acordo com o preço considerado “normal” para aquele produto. Se, eventualmente, uma criança dissesse um preço exageradamente reduzido ou elevado (por exemplo, dizer que uma garrafa de iogurte tem o preço de 1000€), deveria ser feita uma negociação com a criança, em que fosse promovida uma reflexão sobre se este valor era – ou não – adequado. As crianças verbalizaram com relativa facilidade os aspetos relativos ao objeto escolhido estabelecendo, diversas vezes, relações com o seu universo familiar. A partir dos preços que as crianças determinaram para cada produto, elaborei etiquetas autocolantes com o valor escrito em número e com a representação das notas (até 100€) e/ou moedas necessárias para esse pagamento.



Imagem 21: Exemplo de rótulo de um produto

No dia seguinte, as crianças procederam à elaboração das moedas, a partir da técnica de decalque, de modo a que tivessem uma participação ativa, sendo envolvidas na construção das moedas que iriam integrar a área da loja. Esta elaboração de moedas deu-se em tempo de Ateliê, ou seja, ao invés de ser realizada em pequenos grupos, permaneci durante o tempo de brincar na área da arte e ia solicitando a uma criança de cada vez que elaborasse duas moedas. Esta opção de ter realizado um Ateliê deve-se ao facto de, desta forma, ser possível prestar uma atenção mais individualizada a cada criança do que se decorresse em tempo de pequenos grupos e, ainda, de respeitar os ritmos individuais, no sentido em que considero positivo, sempre que possível, proporcionar experiências que as crianças não tenham de desenvolver todas em simultâneo. Para Katz e McClellan (2005:44), “[...] um currículo para a educação de infância deve procurar atingir o equilíbrio entre actividades dirigidas ao esforço individual e actividades que exigem ou convidam a esforços de cooperação de grupo”.

Relativamente ao tempo do Ateliê, defini uma cor para cada moeda, tendo organizado, na mesa, as moedas com o respetivo lápis de cor à frente, para que esta correspondência ficasse visível para as crianças, facilitando a sua compreensão acerca do motivo pelo qual estavam a decalcar uma moeda de 2€ com o lápis de cor vermelha e não com outro qualquer. Quando iniciei esta disposição, várias crianças dirigiram-se a mim, perguntando-me sobre o que estava a fazer, tendo eu explicado que estava a arrumar as moedas e os lápis para elas fazerem moedas para a área da loja. De imediato, várias crianças perguntaram: “*posso fazer?*” e, partindo deste tão veemente interesse demonstrado, expliquei-lhes que só poderia fazer uma criança de cada vez, mas que podiam esperar pela sua vez, pois todas iriam ter a sua oportunidade de experimentar. Algumas crianças permaneceram junto a mim e da criança que estava a fazer o

decalque, observando o processo e dizendo, por exemplo, “*é magia!*”. Uma vez que as crianças demonstraram tanto interesse na elaboração das moedas, numa fase inicial permiti que explorassem com mais liberdade, tendo existido, por exemplo, crianças que elaboraram quatro moedas ao invés das duas que tinham ficado definidas. Contudo, uma vez que era fundamental que todas as crianças passassem por esta experiência e que o tempo estava a escassear, optei por fazer uma negociação com estas crianças, dizendo-lhes que todas queriam fazer e que, por isso, tínhamos de dar-lhes essa oportunidade, explicação que foi bem aceite.

Devo sublinhar que, ao longo de todo o processo, tive como preocupação elementar que as moedas fossem, realmente, elaboradas pelas crianças, não exercendo qualquer tipo de pressão para que ficassem “perfeitas”, tendo em conta que, na minha conceção, o que importa é que o produto final represente o desenvolvimento de um processo repleto de explorações e de aprendizagens que não necessita de ir ao encontro desta “perfeição”. Bruner (1966:72) refere mesmo que “[...] a aprendizagem é um processo, não um produto”¹⁰.



Imagem 22: Elaboração das moedas para a área da loja

No dia seguinte, em tempo de grande grupo, iniciei uma conversa com as crianças, estabelecendo uma analogia com a ida ao supermercado. Assim, tentei relatar, de forma dinâmica e breve o que tinha ocorrido nesse dia, por exemplo, recordando que saímos da Instituição, fomos até ao supermercado e que ao chegar fomos procurar os vegetais. Seguidamente, perguntei às crianças se se lembravam do que tínhamos feito depois de

¹⁰ Tradução da minha autoria.

encontrar os vegetais, acrescentando: “a senhora do supermercado ofereceu-nos os vegetais?”, tendo algumas crianças respondido: “não, tivemos de pagar!”. Assim, recordei com as crianças que tínhamos pago as nossas compras com uma nota de 20€ e mostrei esta nota (elaborada por mim, para as crianças brincarem na área da loja), tendo perguntado de seguida se a senhora da caixa do supermercado nos tinha dado alguma coisa em troca, e algumas crianças disseram: “deu uma nota e moedas”. Assim, mostrei uma nota de 10€ e algumas das moedas elaboradas pelas crianças no dia anterior, que as reconheceram com facilidade. De modo a fazer a transição para o tempo de pequenos grupos, disse às crianças que eu, a Educadora e as Auxiliares tínhamos três lojas, lançando-lhes o desafio de irem comprar produtos às nossas “lojas” (situadas em 3 mesas).



Imagem 23: Experiência de “venda” e “compra” em pequenos grupos

Quando as crianças se dividiram pelos três grupos, fiz um “sorteio”, tendo retirado de um saco dois objetos para cada grupo com as respetivas moedas e notas necessárias ao seu pagamento. Seguidamente, dividi pelas crianças de cada pequeno grupo essas notas e moedas. Relativamente a este aspeto, as OCEPE (1997:77) referem que “[...] comprar e vender na “loja” ou em situações de vida real permitem à criança utilizar dinheiro a “fazer de conta” ou a sério como objecto social, permitindo ainda diferentes formas de contagem”, o que contribui para a construção de aprendizagens matemáticas significativas e, ainda, no âmbito do conhecimento do mundo. Na perspetiva de Spodek e Saracho (1998:225), “[...] brincar de loja pode ajudá-las [às crianças] a entender princípios económicos [...]”.

Uma vez que a Educadora antecipou que algumas das moedas elaboradas pelas crianças não iriam ficar perceptíveis, sugeriu-me que as imagens das moedas reais que figuravam nas etiquetas com o preço dos objetos tivessem um rebordo correspondente à cor das moedas pintadas pelas crianças, para que fosse possível estabelecerem essa correspondência:



Neste sentido, creio que esta foi uma sugestão muito pertinente por parte da Educadora, uma vez que, nesta experiência em tempo de pequenos grupos, as crianças recorreram com muita frequência à correspondência entre a cor da moeda e a cor do rebordo.

Faço um balanço positivo desta experiência, uma vez que as crianças se mostraram muito interessadas neste processo de vender e comprar, tendo permitido a cooperação e colaboração entre pares no sentido de encontrarem as moedas e notas de que precisavam para comprar os produtos. Assim, creio que desenvolvi uma intervenção significativa para as crianças, tendo em conta que a ideia da criação de uma área da loja surgiu das minhas observações dos seus interesses no tempo de brincar. Foi notório para mim e para a restante equipa da sala o entusiasmo que as crianças demonstravam nesta nova área, perguntando com frequência quando é que podiam brincar com os materiais da loja, antes de ser “inaugurada”.

No que se refere às imperfeições inerentes à minha intervenção, creio que desenvolvi a capacidade de as encarar como um caminho a percorrer no sentido da aprendizagem enquanto futura Educadora de Infância, fazendo delas uma motivação, ao invés de as ver como destruidoras de todos os outros aspetos positivos. Assim, os aspetos positivos da minha intervenção constituem a base para desenvolver melhorias e os aspetos negativos conduzem ao meu pensamento reflexivo acerca de opções alternativas a tomar em situações futuras.

Na semana seguinte, organizámos a nova área da loja, arrumando os materiais no móvel. Assim, levei para o momento de grande grupo os novos materiais que iriam integrar a área, sendo que as crianças ainda não tinham contactado com alguns deles, como é o caso da balança, de um carrinho de compras de brincar, de uma tabela de correspondência entre as moedas reais e as moedas construídas pelas crianças, das

caixas com as notas e as moedas e de dois blocos de notas. Também foram introduzidos na nova área materiais existentes nas outras áreas, como é o caso das comidas de brincar e da máquina registadora da área da casinha. A balança foi um dos objetos que mais curiosidade suscitou e as crianças conseguiram compreender com facilidade a sua função de pesar, neste caso, os produtos que iríamos ter na “loja”. A pertinência relativa à utilização de balanças em salas de Jardim de Infância surge contemplada nas OCEPE (1997:77), que referem que “[...] o jogo simbólico, nomeadamente na “loja”, pode também constituir um pretexto para compreender o funcionamento de balanças que não devem ser apenas um brinquedo, mas permitir, de facto, pesar e comparar pesos”. Para além disto, “[...] o contacto com utensílios da vida quotidiana que são usados para medir e pesar visa familiarizar a criança com este tipo de instrumentos, permitindo-lhe ainda que se aperceba da utilidade da matemática no dia a dia” (idem).



Imagem 24: Balança



Imagem 25: Carrinho de compras

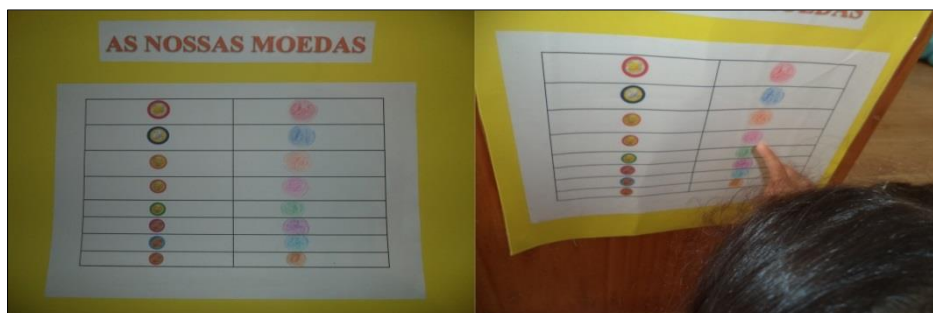


Imagem 26: Tabela de correspondência das moedas



Imagem 27: Exemplos de moedas/notas e respectivas caixas de arrumação



Imagem 28: Bloco de notas

Relativamente à arrumação dos materiais na nova área, foi uma experiência que se prolongou durante algum tempo. Após os locais de arrumação terem sido negociados com as crianças, ficou definido que na primeira prateleira iriam ser arrumados os materiais de plástico, na segunda os materiais de cartão e, na última, as caixas de comidas existentes na área da casinha. De seguida, cada uma escolheu um material para arrumar (entre os de plástico e os de cartão) e era incentivada a refletir sobre o local onde deveria colocá-lo, o que remete novamente para a classificação de materiais segundo um atributo: ser de plástico/ser de cartão.

Inicialmente, solicitei que as crianças desenvolvessem este processo uma de cada vez, porém, devido a questões inerentes ao tempo, a Educadora Cooperante aconselhou-me a que chamasse as crianças duas a duas e, deste modo, enquanto uma escolhia e arrumava o seu material previamente selecionado, a outra fazia a sua escolha.

De um modo geral, as crianças mostraram-se muito interessadas nesta arrumação e, para mim, foi notório o seu empenho em colocarem os materiais no local correto, demonstrando menos dificuldades nesta experiência de classificação do que na anterior. Assim, deu-se a “inauguração” da área da loja que, tendo surgido dos interesses e necessidades manifestados pelas crianças, pretende ser um espaço pautado pela dimensão do faz-de-conta, de brincadeira simbólica por excelência e, ainda, de “[...] uso compartilhado [...]” onde, ao mesmo tempo, são possíveis escolhas individuais e coletivas, as quais certamente favorecem a autonomia das crianças, estimulando-lhes a zona de desenvolvimento proximal” (Vygotsky, 1984, referido por Horn, 2004:85).



Imagem 29: Arrumação da área da loja



Imagem 30: Área da loja depois de “inaugurada”

Deste modo, considero que, ao longo do tempo e com o apoio das Educadoras Cooperantes, fui desenvolvendo a minha capacidade de observação e de escuta sensível, “educando” o meu olhar, bem como a minha capacidade de reflexão acerca do observado e da perspetivação do que, possivelmente, aconteceria futuramente, tendo em conta aquilo de que já tinha conhecimento e acerca do qual já tinha refletido. Fui sendo capaz, gradualmente, de observar e conhecer cada criança de forma individual, bem como em interação. Todavia, devo frisar que tenho consciência de que, certamente, existiram diversos aspetos que me passaram despercebidos ou outros aspetos que possa ter interpretado incorretamente, devido à pouca experiência que ainda possuo.

Nesta linha de pensamento, considero relevante recorrer a duas citações que, de acordo com a minha filosofia educativa, resumem a importância do Educador de Infância enquanto profissional observador e reflexivo e, consequentemente, gestor do seu próprio currículo: “[...] a ação de escutar [...] inclui, centralmente, a escuta, a observação e a compreensão das estratégias que a criança utiliza em situações de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013:64), devendo ser, de acordo com Edwards (1998), “[...] colocada no coração do papel do educador” (citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013:64).

Após a “inauguração” da área e até ao final do período de estágio, pude observar que muitas das crianças passaram a desenvolver as suas brincadeiras neste novo local, levando a cabo ações de dimensão marcadamente simbólica, assumindo-se como os “clientes” ou, por outro lado, como os “vendedores”, fazendo compras para a “casa” ou

para um “piquenique”, a título de exemplo. Foi curioso observar que a criação desta área fez emergir interações entre crianças que, normalmente, não brincavam juntas nas outras áreas. Surgiu, também, uma intercomunicabilidade interessante e significativa entre a área da loja e a área da casinha, permitindo que as crianças desenvolvessem associações entre o universo da aquisição bens e produtos e o universo familiar.

Como tal, de modo a recolher informações acerca das brincadeiras desenvolvidas pelas crianças, bem como descrever o seu contexto, os diálogos estabelecidos e as ações desencadeadas, recorri a quadros de observação que a seguir apresento, baseando-me na observação como procedimento de recolha de informação, conforme explicitado no capítulo II, referente à *Metodologia do Estudo Empírico*.

Data: 26 de maio de 2014 Hora: 9:30h
Momento da rotina: Brincadeira nas áreas
Local: Instituição “B”, Sala de Jardim de Infância
Intervenientes (idade: anos; meses): B.R. (4;6) e D.S. (5;2)
Observadora: Ana Margarida Machado (estagiária)
Objetivo da Observação: Observar as experiências de dimensão do faz-de-conta após a criação da nova área
<p>As crianças iniciaram a exploração do novo carrinho de compras levado para a sala. A B.R. desloca-se até à cama onde os “bebés” se encontram deitados. Pega num deles e coloca-o no assento existente no carrinho de compras, destinado a esse efeito. Olha para a D.S. e diz-lhe:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Sabes, quando eu era bebezinha, a minha mãe punha-me aqui [apontando para o assento] quando eu ia às compras com ela”. De seguida, a B.R. diz: - “Vamos à loja” e dirige-se para a área da loja. <p>Eu: - “E o que vão comprar?”</p> <p>A B.R. pega num pacote de bolachas e responde:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Vamos comprar bolachinhas”. Continua a escolher outros artigos para comprar e coloca-os no carrinho de compras. Seguidamente, a D.S. dá continuidade a esta ação, dirigindo-se à B.R.: - “Vamos à pagadora!”. De seguida, vai buscar a máquina registadora existente na área da loja e coloca-a na mesa da área da casinha, sentando-se na cadeira em frente. Passa, então, a desempenhar o papel de empregada da caixa, passando os produtos pela máquina e fazendo “pii” por cada produto que passa. Pergunta à B.R.: - “Quer mais alguma coisa?”. Perante a resposta negativa da B.R., muda a representação de papel e do discurso, levanta-se da cadeira e diz: - “Precisamos de um saco!”...

Quadro n.º10: Registo de Observação



Imagem 31: Ida às compras com o bebé e pagamento dos produtos

a) Análise da observação «*experiências de dimensão do faz-de-conta após a criação da nova área*»

Nesta situação, creio que a introdução de um novo material na nova área – o carrinho de compras – incitou ao desenvolvimento desta brincadeira, que se iniciou com uma das crianças a procurar um bebé para levar às compras. Um aspeto curioso prende-se com o facto de ninguém presente na sala ter explicado às crianças para que servia o assento do carrinho. A B.R., espontaneamente, colocou lá o bebé e explicitou a sua ação à D.S., remetendo para a sua realidade, para a sua experiência de vida e fazendo referência à sua esfera familiar. Uma vez que considero questionável que a criança tenha essa memória de quando era bebé, sou levada a crer, através da minha interpretação, que possivelmente observou no supermercado crianças pequenas sentadas nesse assento e realizou um paralelismo com a sua pessoa, estabelecendo uma partilha de experiências com os pares, o que remete para as trocas afetivas estabelecidas no brincar.

Ao perguntar às crianças o que iam comprar, tive como intencionalidade incitar à reflexão prospetiva sobre as suas ações, tendo, no entanto, o cuidado de não ser intrusiva.

Quando a D.S. diz “*vamos à pagadora*” demonstra que, para além de conhecer as noções básicas das trocas comerciais, ou seja, que quando se efetua uma compra, tem de ser paga, conhece também o vocabulário específico deste universo. Apesar de este não ser o termo utilizado no universo dos adultos, presume-se que a criança entenda como “pagadora” a pessoa a quem se paga. Ela própria assume a representação desse papel e, ao fazer “pii” por cada produto que passa na máquina registadora, mostra saber reproduzir o som que esta emite, o que advém, provavelmente, da sua própria experiência neste contexto.

A criança trata a outra por *você*, adotando, assim, o registo formal entre cliente e empregada. Por fim, o facto de, após a compra, dizer que precisam de um saco pode remeter para a realidade já observada pela criança, em que após as compras se colocam os produtos dentro de sacos.

Neste episódio, torna-se interessante observar que a D.S. assume um duplo papel na brincadeira: primeiro, o de acompanhante da B.R.; depois, o de empregada da caixa e, por fim, novamente o de acompanhante, tendo-se levantado da cadeira onde era

“empregada” e assumindo o segundo papel, dizendo que precisavam de um saco para guardar as suas compras.

Em suma, apesar de a brincadeira ter posteriormente evoluído, sou levada a crer que, numa fase inicial, foi impulsionada pela introdução do carrinho de compras, o que se relaciona com a perspetiva de Fröbel (1917), referido por Arce (2002:193), segundo a qual o brincar “[...] requer sempre a introdução de novos materiais e ideias [...] para [...] manter o interesse vivo” na brincadeira que se encontra em desenvolvimento.

Data: 26 de maio de 2014 Hora: 10:00h
Momento da rotina: Brincadeira nas áreas
Local: Instituição “B”, Sala de Jardim de Infância
Intervenientes (idade: anos; meses): A.S. (5;4), B.A. (3;2), D.R. (5;7) e D.S. (5;2)
Observadora: Ana Margarida Machado (estagiária)
<p>Objetivos da Observação: Observar as experiências de dimensão do faz-de-conta; observar a forma como as crianças se apropriam das “trocas comerciais”.</p> <p>O D.R. aproxima-se da área da loja e verbaliza:</p> <p>- “<i>Vou às compras!</i>”</p> <p>Enche o carrinho com várias embalagens de cartão e de seguida diz:</p> <p>- “<i>Agora... Douradinhos! Não é esta... não esta... é esta!</i>” e continua:</p> <p>- “<i>Vou pagar! Preciso de dinheiro.</i>”</p> <p>Aproxima-se da caixa das moedas e retira alguns exemplares.</p> <p>Eu: - “<i>De que moedas vais precisar?</i>”</p> <p>O D.R. responde-me, enquanto faz a correspondência entre as moedas indicadas no rótulo de uma embalagem e as que retira da caixa:</p> <p>- “<i>Uma de 2€, outra de 1€ e outra de cinco...ahh... de cinquenta!</i>”</p> <p>Termina esta correspondência e entrega as moedas à D.S., que as guarda na caixa registadora. Seguidamente coloca mais caixas em cima da mesa entrega-lhe mais algumas moedas. Diz:</p> <p>- “<i>E o dinheiro para mim?</i>” (referindo-se ao troco). A D.S. responde:</p> <p>- “<i>Eu não sei se está certo...</i>” e começa a contar o dinheiro:</p> <p>“<i>1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. Está certo! Só leva caixas de cartão...</i>”</p> <p>Iniciam outra brincadeira, às 10h15</p> <p>O D.R. chama o B.A. e o A.S. para brincarem com ele na área da loja. As crianças acedem ao pedido. O D.R. dirige-se ao B.A. e entrega-lhe uma caixa de ovos e diz:</p> <p>- “<i>Tu levas isto.</i>”. Entrega uma garrafa ao A.S. e repete:</p> <p>- “<i>E tu levas isto.</i>”</p> <p>O A.S. aproxima-se do móvel dos produtos e diz:</p> <p>- “<i>Agora vamos tirar esta caixa. Vamos comprar Nestum... Chocapic... Pão... Manteiga... Bolos</i>”. Pegam nos produtos e colocam-nos no carrinho de compras.</p> <p>O B.A. aproxima-se das outras duas crianças e diz:</p> <p>- “<i>Agora vamos para casa.</i>”. O D.R. acrescenta:</p> <p>- “<i>Sim! Vamos lanchar!</i>”.</p> <p>O B.A. afasta-se do local da brincadeira, dirigindo-se à área dos jogos e o D.R. chama-o de forma exaltada:</p> <p>- “<i>B., anda cá!! Anda pôr manteiga no pão!</i>”</p>

Quadro n.º11: Registo de Observação



Imagem 32: Pagamento de produtos na loja

b) Análise da observação «experiências de dimensão do faz-de-conta» e «apropriação das “trocas comerciais”»

No início e ao longo do episódio, encontra-se presente uma verbalização precedente às ações por parte das crianças. Creio que ao verbalizarem o que vão fazer de seguida, as crianças atribuem sentido às suas ações, sendo que o facto de as crianças se exprimirem verbalmente durante o brincar representa uma das potencialidades da brincadeira, relacionando-se com as teorias de Bruner e Vygotsky referidas no ponto 2 – *Perspetivas Teóricas sobre o Brincar* – do Quadro Teórico de Referência.

Na primeira parte da brincadeira, essa verbalização toma a forma de monólogo, uma vez que a criança inicia a brincadeira de forma individual. Contudo, este monólogo revela as aquisições sociais feitas por parte da criança, a partir das suas vivências, o que demonstra que o *outro* está internalizado e que, apesar de esta brincadeira não ter sido realizada, numa fase inicial, em interação explícita com os pares, não foi desenvolvida de forma solitária, dado que o *outro*, a realidade e a experiências vividas se encontram interiorizados.

Também nesta observação se encontra patente a apropriação, por parte de uma criança, da noção de trocas comerciais, uma vez que o D.R. afirma, depois de escolher os produtos, que vai pagar e que, para isso, precisa de dinheiro.

Uma vez mais, aquando da minha intervenção, tive como intencionalidade incitar ao pensamento da criança, neste caso, sobre as moedas de que iria precisar, após observar

que esta tinha pegado na caixa das moedas e se encontrava a escolher algumas para fazer o pagamento.

Neste episódio, encontra-se presente a exploração de noções matemáticas quando o D.R. faz a correspondência entre as moedas do rótulo e as da caixa e quando verbaliza os numerais. Mostra, também, conhecer o nome da moeda utilizada em Portugal quando se refere a *euros*. Revela, ainda, saber que, ao comprar mais produtos, precisa de pagar mais e, por isso, entrega mais moedas à D.S..

Importa mencionar que quando o D.R. pergunta “*e o dinheiro para mim?*” demonstra conhecer o conceito de troco, embora não utilize esse vocábulo. Por sua vez, quando a D.S. responde que não sabe se está certo e começa a contar as moedas, demonstra ter adquirido a noção de que só se dá troco quando o cliente não paga a quantia a certa, ou seja, quando dá mais dinheiro do que é pedido, apesar de este último aspeto não se encontrar explícito. Ao contar as dez moedas, a D.S. não faz a correspondência entre o número presente na moeda e o seu valor, mas faz uma correspondência biunívoca (um número para cada moeda) e demonstra saber a sequência numérica até ao número 10.

Quando se inicia a nova brincadeira, o D.R. tem a iniciativa de fazer a distribuição de papéis, o que remete para as potencialidades da brincadeira ao nível da negociação com os pares, referida no quadro conceptual. De seguida, assiste-se, uma vez mais, a uma verbalização das ações futuras. O facto de as crianças decidirem que, após as compras, vão para casa lanchar pode remeter para a realidade que vivenciam, por exemplo, quando depois de irem às compras vão para sua casa fazer esta refeição.

Neste episódio não se assiste à relação existente entre pagar e comprar, uma vez que as crianças pegaram nos produtos e, logo de seguida, os levaram para “casa”.

Outro aspeto interessante é que as crianças transportaram os produtos para a área da casinha e confeccionaram o “lanche” com alguns desses produtos, como é o caso do pão e da manteiga, estabelecendo uma comunicabilidade entre estas duas áreas.

Data: 27 de maio de 2014 Hora: 9:30h
Momento da rotina: Brincadeira nas áreas
Local: Instituição “B”, Sala de Jardim de Infância
Intervenientes (idade: anos; meses): A.S. (5;4), D.M. (6;5) e D.S. (5;2)
Observadora: Ana Margarida Machado (estagiária)
Objetivos da Observação: Observar as experiências de dimensão do faz-de-conta; observar a forma como as crianças se apropriam das “trocas comerciais”
<p>O A.S. pega no carrinho de compras e dirige-se ao móvel dos produtos na área da loja. Pega nas embalagens e começa a verbalizar o que cada uma contém:</p> <p>- “Batata (puré)... bolachas... queijo... stelinhas de cáne (douradinhos em forma de estrelas)”.</p> <p>Depois, dirige-se, com o carrinho, até ao fundo da sala e volta para a área da loja, dizendo:</p> <p>- “Vou compár... queijo! E pão!”. Repete esta ação várias vezes, dirigindo-se ao fundo da sala e voltando à área para buscar mais produtos. O D.M. observa:</p> <p>- “Ele precisa de muito dinheiro para comprar estas coisas todas!”</p> <p>A.S.: - “Vou pagar! D., preciso de pagar!” (referindo-se à criança que, nas brincadeiras anteriores, desempenhou o papel de “senhora da caixa” e que, naquele momento, não se encontrava na área).</p> <p>A D.S. chega e senta-se na mesa da área da casinha, onde se encontrava a máquina registadora.</p> <p>A.S.: - “Ah! Ainda vou comprar este bolo”. Pega numa fatia de bolo de brincar e coloca-a na mesa.</p> <p>Eu: (observando que a criança não tinha moeda ou nota na mão) – “E como vais pagar?”</p> <p>A.S.: “Com uma [moeda] azul”.</p> <p>A D.S. começa a passar os produtos pela máquina registadora, reproduz o som “pii” e diz:</p> <p>- “Já ‘tá tudo pagadinho!”</p>

Quadro n.º12: Registo de Observação



Imagem 33: A.S. a dirigir-se para o fundo da sala, a voltar para a área e a pagar os produtos

c) Análise da observação «*experiências de dimensão do faz-de-conta*» e «*apropriação das “trocas comerciais”*»

Neste episódio assiste-se, uma vez mais, à verbalização durante a brincadeira. Neste caso, o A.S. observa as embalagens e refere o conteúdo de cada uma, o que pode ser interpretado como uma forma de, possivelmente, a criança organizar o seu pensamento.

O facto de se dirigir, continuamente, com o carrinho de compras para o fundo da sala e novamente para a área da loja pode ser interpretado como se a criança realmente estivesse a fazer compras numa loja, atravessando vários corredores, estabelecendo uma relação com uma realidade que pode já ter observado.

O D.M. faz uma associação entre a quantidade de produtos e o valor que estes irão custar, ao referir que o A.S. vai precisar de muito dinheiro para comprar aquelas “coisas todas”.

À semelhança de alguns dos episódios anteriores, também neste se assiste a uma noção da relação existente entre comprar e pagar. É interessante observar que o A.S. chama a D.S. para poder fazer o pagamento compras, uma vez que, até à data, tinha sido aquela criança a desempenhar esse papel em todas as brincadeiras na área da loja.

Uma vez mais, a minha breve intervenção teve o intuito de incentivar o pensamento da criança, uma vez que esta anunciou que tinha de pagar, não tendo, no entanto, moedas ou notas na sua posse.

Data: 27 de maio de 2014 Hora: 10:45h
Momento da rotina: Brincadeira nas áreas
Local: Instituição “B”, Sala de Jardim de Infância
Intervenientes (idade: anos; meses): D.S. (5;2), M.A. (5;7), M.S. (4;3) e M.V. (3;8)
Observadora: Ana Margarida Machado (estagiária)
Objetivo da Observação: Observar as experiências de dimensão do faz-de-conta; observar a forma como as crianças se apropriam das “trocas comerciais”
<p>A M.S., a D.S. e o M.A. dirigem-se para a área da loja, após o momento do planeamento.</p> <p>M.S.: - <i>“A mamã vai às compas com o bebé”</i>. Dirige-se à cama onde estão deitados os “bebés” e pega num. A D.S. observa e vai, também ela, buscar um boneco para si. O M.A. pega em alguns produtos e entrega-os à D.S., atingindo o bebé.</p> <p>D.S. (visivelmente exaltada): - <i>“Cuidado com o meu bebé!”</i> [mudança de discurso] <i>“Queres ser o pai?”</i></p> <p>M.A.: - <i>“Tá bem.”</i></p> <p>D.S.: - <i>“A M. é a senhora da caixa!”</i>, referindo-se a uma criança que, naquele momento, não se encontrava na área. Ao ouvir o seu nome, aproxima-se e entra na brincadeira. Senta-se junto da máquina registadora.</p> <p>D.S.: - <i>“Posso pagar, senhora?”</i></p> <p>M.V.: - <i>“Sim. Dê cá.”</i></p> <p>A D.S. coloca os produtos em cima da mesa.</p> <p>M.A.: - <i>“Já está?”</i></p> <p>M.V.: - <i>“Espera, ela tem de pagar as coisas!”</i> [mudança de discurso] <i>“Bom dia!”</i></p> <p>D.S.: - <i>“Bom dia!”</i></p> <p>M.A. (dirigindo-se a mim): - <i>“Quando eu lhe der uma nota, ela dá-me outra.”</i> (referindo-se ao troco)</p> <p>Eu: - <i>“Pois é, ela dá-te o troco.”</i></p> <p>M.V. (dirigindo-se ao M.A.): - <i>“Tome!”</i> e entrega-lhe o “troco”. Após terminar o pagamento dessa compra, dirige-se à D.S. e à M.S. e diz:</p> <p>- <i>“Vocês são as minhas ajudantes! Tu escreves e tu tiras as coisas dos carrinhos”</i>.</p>

Quadro n.º13: Registo de Observação



Imagem 34: Ida às compras com o bebê e pagamento dos produtos

d) Análise da observação «experiências de dimensão do faz-de-conta» e «apropriação das “trocas comerciais”»

Nesta brincadeira, observa-se que a M.S. começa por representar o papel de mãe de um bebê e que a D.S. segue este exemplo, representando uma manifestação de que as crianças aprendem umas com as outras, pela ação e em interação social.

A D.S. revela ter consciência da necessidade de proteção do seu bebê, mostrando-se visivelmente exaltada quando o M.A. o atinge.

Dá-se, posteriormente, uma mudança de discurso em que pergunta ao M.A. se quer ser o pai e em que diz que a M.V. é a senhora da caixa, o que remete para a negociação e atribuição de papéis na brincadeira.

Também neste episódio está presente o modo de tratamento formal entre empregada e cliente, tratando-se por “senhora” ou por *você*. Também a saudação “bom dia” se relaciona com este aspeto, o que remete uma vez mais para incorporação na brincadeira de aspetos observados e vividos na realidade.

Quando a M.A. pergunta se “já está”, a M.V. alerta que ainda falta pagar as compras, o que também remete para noção de que o que se compra tem de ser pago. Nesta fase, ocorre uma mudança de discurso, em que a M.V. abandona o tratamento por *você* e passa a tratar a outra criança por *tu*, ou seja, por momentos, deixa de representar o papel de empregada, de modo a dar uma indicação à outra criança.

Quando a M.A. se dirige a mim dizendo “*quando eu lhe der uma nota, ela dá-me outra*” revela ter noção do conceito de troco, embora não utilize este vocábulo. Assim, a minha intervenção teve como objetivo confirmar a ideia transmitida pela criança e, simultaneamente, introduzir o vocábulo *troco*. De acordo com Levy (1984), referido por Moyles (2002:52), “[...] o brincar é um meio efetivo para estimular o desenvolvimento da linguagem, especialmente em relação ao esclarecimento de novas palavras e conceitos [...]”, pelo que o Educador assume um papel central neste âmbito.

Por fim, a M.V. toma a iniciativa de atribuir novos papéis na brincadeira.

Data: 27 de maio de 2014 Hora: 11:00h
Momento da rotina: Brincadeira nas áreas
Local: Instituição “B”, Sala de Jardim de Infância
Intervenientes (idade: anos; meses): D.S. (5;2), M.A. (4;3) e T.G. (4;0)
Observadora: Ana Margarida Machado (estagiária)
Objetivo da Observação: Observar como as crianças se apropriam dos blocos de notas na área da loja
<p>A D.S. pega num bloco de notas existente na área da loja e começa a escrever a sua lista de compras:</p> <p>- “<i>Ge-la-ti-na! Ca-fê! ‘Tou a fazer uma lista para comprar as coisas.</i>”</p> <p>A M.S. observa atentamente a D.S., pega numa mala e num outro bloco e anuncia:</p> <p>- “<i>Tenho de fazer a minha lista de compras.</i>”</p> <p>Eu: - “<i>E o que vais comprar, M.?</i>”</p> <p>Responde-me, enquanto escreve:</p> <p>- “<i>Gelatina, bolachas, duas manteigas, flocos, gelado.</i>”</p> <p>Quando termina a lista, sai da área da casinha e diz:</p> <p>- “<i>Vou às compas!</i>”</p> <p>T.G.: - “<i>Eu não posso ir, ‘tou à espera da minha mãe</i>” (referindo-se à D.S., que continuava a fazer a sua lista e que, na brincadeira anterior, a tinha convidado para ser a “filha”).</p>

Quadro n.º14: Registo de Observação



Imagem 35: D.S. e M.S. a escreverem a lista de compras

e) Análise da observação «apropriação dos blocos de notas na área da loja»

Esta observação demonstra que a D.S. conhece a função da escrita, ao escrever a sua lista de compras e ao verbalizar que está a fazê-lo. É interessante observar que a criança faz uma divisão silábica oral das palavras que se encontra a escrever, sendo esta exploração silábica das palavras uma prática comum na sala, nomeadamente em momentos de grande grupo, motivo pelo qual considero que a criança a possa ter mobilizado para a brincadeira. Esta divisão silábica representa uma importante função ao nível da aquisição e desenvolvimento da consciência fonológica que, neste caso, foi explorada em situação de brincadeira. A D.S. revela igualmente que já conhece algumas das regras da escrita, uma vez que escreveu da esquerda para a direita e de cima para baixo. Com a continuidade destas experiências e também pelas observações que faz dos adultos quando escrevem, a D.S. irá aprender que as palavras são formadas por letras, que cada letra tem um som diferente e que várias palavras formam uma frase. Na perspetiva de Mata (2008:50),

[...] através dos modelos de escrita com que se vão confrontando no seu dia-a-dia e das oportunidades que lhes são dadas de utilizarem a escrita, as crianças vão-se apercebendo de características particulares do código escrito. Estas características dizem respeito ao tipo de caracteres utilizados (o reconhecimento gradual das letras e do seu respectivo nome), à forma como estes caracteres se organizam no espaço (linearidade) e também ao que representam, visto que o processo de compreender que a escrita representa os sons do oral é gradual, complexo, e nem sempre é completado na idade pré-escolar.

Relativamente às experiências de escrita proporcionadas pelo brincar, a mesma autora acrescenta que “[...] nas suas brincadeiras ou na resolução de situações concretas, a criança envolve-se com a escrita (brincando com ela e tentando escrever), podendo recorrer a formas de registo diferenciadas, mais ou menos convencionais” (idem:52).

O facto de a M.S. ter decidido também fazer uma lista de compras, após observar a D.S., pode ser interpretado como uma reprodução do que viu a outra criança a fazer, o que remete, de novo, para a aprendizagem em interação social com os pares.

Quando terminou a lista, a criança anunciou que ia às compras, demonstrando ter noção do objetivo inerente ao ato de a escrever e, portanto, da função da escrita, relacionando-se com a emergência de competências de literacia. Citando Mata (2010:32), “[...] actividades de [...] brincadeira podem proporcionar experiências importantes, criando e

sublinhando oportunidades para as crianças usarem a linguagem de modo letrado e usarem a literacia como a vêem ser usada”.

Por fim, é interessante observar que a T.G. afirmou não poder ir às compras porque estava à espera da sua “mãe” (a D.S.), sendo que este papel de filha tinha ficado definido na brincadeira anterior, o que remete para a seriedade que as crianças atribuem às brincadeiras e para a dedicação com que desempenham os papéis nas brincadeiras de faz-de-conta.

Data: 28 de maio de 2014 Hora: 9:55h
Momento da rotina: Brincadeira nas áreas
Local: Instituição “B”, Sala de Jardim de Infância
Intervenientes (idade: anos; meses): A.C. (4;10), D.M. (6;5), D.R. (5;7), M.A. (5;7)
Observadora: Ana Margarida Machado (estagiária)
<p>Objetivo da Observação: Observar a associação feita pelas crianças entre o universo das “trocas comerciais” e o universo familiar</p> <p>As crianças encontravam-se junto à área da arte e, com cadeiras, delimitaram um espaço onde colocaram alguns produtos da área da loja. Quando me aproximei, perguntei: <i>“Estão a brincar ao quê?”</i></p> <p>D.M.: - <i>“É a nossa casa e fomos às compras.”</i></p> <p>D.R.: - <i>“Ainda vamos comprar mais coisas!”</i></p> <p>De seguida, começaram a arrumar os produtos segundo um critério definido espontaneamente: arrumar no “frigorífico” ou no “armário” (tanto o frigorífico como o armário eram imaginários, representados pela respetiva cadeira).</p> <p>O D.R. olha para mim e explica-me:</p> <p>- <i>“Lá em casa a minha mãe arruma as coisas assim.”</i></p> <p>Continuo a observar.</p> <p>O M.A. pega numa garrafa de iogurte e numa caixa de gelado e diz:</p> <p>- <i>“Isto é para o frigorífico porque é frio”.</i> Pegou na caixa dos ovos e hesitou durante uns instantes, tendo-a colocado depois também no “frigorífico”. O A.C. observou esta ação e concluiu:</p> <p>- <i>“Pois é, os ovos também são frios.”</i></p> <p>M.A.: - <i>“E as bolachas são no frigorífico?”</i></p> <p>D.M.: - <i>“Não, porque são quentes!”</i></p>

Quadro n.º15: Registo de Observação



Imagem 36: Criação do ambiente de casa e arrumação dos produtos

f) Análise da observação «associação entre o universo das “trocas comerciais” e o universo familiar»

A questão que fiz às crianças tinha como intuito compreender, de facto, em que consistia a brincadeira e, também, ajudá-las a clarificar o seu sentido, apesar de ter noção de que, mesmo sem a minha intervenção, a brincadeira teria sentido para as crianças.

O facto de as crianças terem definido que uma cadeira era o frigorífico e que a outra era o armário remete para a perspetiva vygotskiana de que, a determinada altura, a brincadeira do faz-de-conta começa a desenrolar-se no campo dos significados e não no dos objetos. Assim, apesar de não estar presente naquele espaço nenhum frigorífico ou armário, as crianças definiram que estes seriam representados pelas cadeiras.

Quando o D.R. explica que, em casa, a sua mãe arruma as compras daquela forma, remete de forma acentuada para a sua realidade imediata e para o seu contexto familiar.

É curioso, ainda, observar que as crianças arrumaram os produtos de acordo com um critério por elas definido, explorando a classificação de objetos segundo as propriedades de “frio” e de “quente” e, ao mesmo tempo, seriam o espaço onde seriam acondicionados. Este tipo de organização poderá, provavelmente, ter origem nas suas vivências em ambiente familiar, quando observam ou auxiliam na arrumação das compras em casa, fazendo a distinção entre o que fica no frigorífico e o que é arrumado nos armários.

Por fim, é de salientar que esta nova área, essencialmente, os novos materiais permitiram que as crianças criassem um novo ambiente, nunca antes criado na área da arte, representando outra casa que não a da área da casinha.

Data: 28 de maio de 2014 Hora: 10:25h
Momento da rotina: Brincadeira nas áreas
Local: Instituição “B”, Sala de Jardim de Infância
Intervenientes (idade: anos; meses): A.D. (4;4), B.R. (4;6) e D.T. (4;5)
Observadora: Ana Margarida Machado (estagiária)
<p>Objetivos da Observação: Observar as experiências de dimensão do faz-de-conta; observar como as crianças fazem a correspondência entre o dinheiro de brincar e o dinheiro verdadeiro</p> <p>As duas crianças encontram-se entre a área da loja e a área da casinha. O A.D. pega em dois ferros de passar que se encontravam numa tábua na área da casinha e diz:</p> <p>- “<i>Tou a compar isto para a minha mãe</i>”.</p> <p>A B.R. dirige-se ao A.D.:</p> <p>- “<i>Olha, eu já comprei gelado e já paguei.</i>” De seguida, coloca a caixa de gelado dentro de uma mala que tinha ao ombro.</p> <p>D.T.: - “<i>Mas eu é que sou o homem das contas!</i>”</p> <p>B.R.: - “<i>Hmm... ’tá bem!</i>”. Dirige-se ao móvel onde estão arrumados os produtos e pega numa caixa de manteiga. “<i>Quero esta manteiga, fahavor.</i>”</p> <p>D.T. – “<i>É só? Não quer cereais?</i>”</p> <p>B.R. – “<i>Pode ser!</i>”</p> <p>D.T. – (mudança de discurso) “<i>Toma mais dinheiro para pagares os cereais.</i>” Coloca algumas moedas na mão da B.R.</p> <p>A B.R. dá-lhe as moedas que tinha na mão. Inicialmente, o D.T. contou o número de moedas existentes no rótulo e as que tinha na mão, fazendo a correspondência entre o número de moedas necessário e as que tinha. Posteriormente, começou a fazer correspondência entre as moedas que tinha e as dos rótulos, consoante a cor e o valor. Ao aperceber-se de que, assim, faltava uma moeda, diz:</p> <p>- “<i>Falta uma moeda!</i>”</p> <p>Eu: “<i>Qual é a moeda que falta?</i>”</p> <p>D.T.: - (Após pensar durante uns instantes) “<i>É uma roxa... de 5!</i>”</p> <p>B.R.: - “<i>Eu ajudo-te a procurar!</i>”. Dirige-se à caixa registadora e procura no seu interior uma moeda correspondente à de 5 cêntimos. Encontra-a e dá ao D.T.</p> <p>D.T.: - “<i>Pronto, agora já ’tá pago. Obrigado.</i>”</p>

Quadro n.º16: Registo de Observação



Imagem 37: Compras na loja e correspondência entre as moedas de brincar e os rótulos

g) Análise da observação «experiências de dimensão do faz-de-conta» e «correspondência entre o dinheiro de brincar e o dinheiro verdadeiro»

Nesta situação, o facto de o A.D. dizer que vai comprar dois ferros de passar para a mãe pode ser interpretado pelo facto de, possivelmente, a criança ter observado que a mãe utiliza este objeto, o que remete uma vez mais para a relação entre as brincadeiras das crianças e a realidade em que vivem.

Quando o D.T. comunica à B.R. que é o “homem das contas”, envolve-se numa negociação dos papéis na brincadeira, tendo em conta que a B.R. havia anunciado que já tinha pago as suas compras, sendo que a B.R. aceita que o D.T. tenha esse papel e, como tal, volta à loja para fazer mais compras, o que pode ser interpretado como uma forma de cooperação com os pares.

Também neste episódio se assiste a um tratamento formal, por *você*, quando as crianças representam o papel de cliente e empregado. Contudo, ocorre uma mudança de discurso em que o D.T. dá uma indicação à B.R., passando a tratá-la por *tu*.

Observa-se, ainda, que o D.T. tem a noção de que comprar mais produtos implica gastar mais dinheiro, dando mais algumas moedas à B.R.. Encontra-se presente uma exploração de noções matemáticas quando o D.T. faz uma correspondência biunívoca entre o número de moedas presente nos rótulos e as que lhe a B.R. lhe entregou. Posteriormente, dá-se uma complexificação da brincadeira, quando passa a fazer a

correspondência entre as moedas que tinha e o valor das que se encontravam nos rótulos, apercebendo-se de que, daquele modo, faltava uma moeda.

Após ter-lhe perguntado, com o intuito de incitar ao seu pensamento, qual era a moeda que faltava, começa por referir a cor mas, logo de seguida, identifica a de 5 cêntimos revelando saber o seu valor, apesar de não utilizar o termo *cêntimos*.

A B.R. revela ter sentido de cooperação e entreajuda com os pares quando se disponibiliza para ajudar o D.T. a encontrar a moeda de que necessita. É interessante observar que, no final da compra, o D.T. agradece à B.R. Esse “*obrigado*” pode ser interpretado como gratidão pela ajuda que a B.R. lhe deu, na realidade, ao encontrar a moeda ou, por outro lado, como um agradecimento pela compra, na brincadeira que desenvolveram, o que pode ter origem em observações feitas pela criança em situações de compras.

Data: 28 de maio de 2014 Hora: 10:45h
Momento da rotina: Brincadeira nas áreas
Local: Instituição “B”, Sala de Jardim de Infância
Intervenientes (idade: anos; meses): A.D. (4;4), B.A. (3;2), D.V. (5;2) e M.S. (4;3)
Observadora: Ana Margarida Machado (estagiária)
<p>Objetivo da Observação: Observar a associação feita pelas crianças entre o universo das “trocas comerciais” e o universo familiar; observar a comunicabilidade entre a área da loja e a área da casinha</p> <p>O D.V. pega numa mala existente na área da casinha e dirige-se a mim: - “Toma uma mala de mulher!”</p> <p>Eu: - “Obrigada! O que vamos fazer com esta mala?”</p> <p>D.V.: - “É para ires às compras! A mãe vai à loja, compra, dá dinheirinho e põe na mala!”. De seguida, começa a encher a mala que me tinha dado com as comidas de brincar para, depois, despejar no carrinho de compras. Juntamente com as comidas, coloca algumas caixas de cartão no carrinho e diz: - “Vou precisar de uma mala também.”</p> <p>Junto à máquina registadora, o B.A. e o A.D. exploravam as moedas. O B.A. diz: - “Sou o pagador!”. Perante isto, o A.D. vai buscar uma caixa de puré de batata e dá algumas moedas ao B.A., para “pagar”. De seguida, vai buscar um pacote de leite e dirige-se à M.S.: - “Toma, mãe”.</p> <p>A M.S. pega no pacote de leite e dá-o ao D.V., dizendo: - “Põe na mala!”. De seguida, pega na mala do D.V. e vai buscar outra à área da casinha e um bebé para sentar no carrinho de compras. A M.S. e o D.V. começam a encher ambas as malas e o carrinho de compras com produtos.</p> <p>Eu: - “Ena! Vocês compraram essas coisas todas?”</p> <p>M.S.: - “Sim!! Vamos fazer um piquenique!!” (visivelmente entusiasmada)</p> <p>O D.V. dirige-se ao frigorífico na área da casinha e coloca algumas das compras no seu interior. A M.S., dirigindo-se a mim, explica: - “Ele pôs no carro, foi para casa e depois arrumou as compas”.</p> <p>De seguida, as duas crianças levam o carrinho e as malas com os restantes produtos para o centro da sala. O D.V. estende uma toalha no chão, coloca uma almofada em cima da toalha, deita-se a tapa-se com outra toalha. A M.S. começa a tirar os produtos do carrinho e coloca-os no chão, junto à toalha.</p> <p>D.V.: - “Eu vou dormir e tu fazes as comidas.”</p>

Quadro n.º17: Registo de Observação



Imagem 38: Compras na loja e criação do ambiente de piquenique

h) Análise da observação «associação entre o universo das “trocas comerciais” e o universo familiar» e «comunicabilidade entre a área da loja e a área da casinha»

À semelhança dos episódios anteriores, observa-se uma forte ligação entre a brincadeira e a realidade, sendo esta ligação verbalizada pela própria criança quando descreve as ações da sua mãe quando vai às compras. Ao dizer que também vai precisar de uma mala, o D.V. revela capacidades ao nível da resolução de problemas, uma vez que se apercebe de que os produtos que escolheu não cabem numa só mala e que, por isso, precisa de outra.

Nesta brincadeira, surge novamente o vocábulo “pagador” quando o B.A. se refere à pessoa a quem se paga as compras e que, neste caso, iria ser ele. O A.D. revela compreender a relação existente entre compras e pagamento, uma vez que entregou uma caixa e moedas ao B.A..

A situação em que o A.D. dá um pacote de leite à M.S., dizendo “*toma, mãe*”, remete também para a esfera familiar em que, possivelmente, o filho ajuda a mãe nas compras. Ainda relativamente a este aspeto, observa-se que a M.S. dá ao A.D. instruções para que coloque o pacote de leite no cesto.

O facto de o D.V. ter arrumado alguns dos produtos no frigorífico pode relacionar-se, também, com a realidade que possivelmente observa e/ou vivencia no seu contexto familiar. Encontra-se presente uma acentuada dimensão de faz-de-conta quando a M.S.

relata as ações do D.V. e refere que ele pôs as compras no carro e foi para casa. Também este aspeto se relaciona com a realidade imediata em que as crianças se encontram inseridas, transportando para a brincadeira situações que observam e vivem no seu quotidiano.

Observa-se uma evolução na brincadeira de faz-de-conta quando as crianças progridem de uma brincadeira na loja para a realização de um piquenique com os produtos que tinham comprado anteriormente e criam esse ambiente, com toalhas colocadas no chão e alguns alimentos junto às toalhas. Por fim, observa-se que o D.V. faz uma distribuição de papéis na nova brincadeira.

Em suma, nestas observações existem aspetos acerca dos quais importa refletir. É possível inferir que a criação da nova área, com a introdução de novos materiais e de materiais já existentes noutras áreas, conduziu ao desenvolvimento de novas brincadeiras com acentuada dimensão de faz-de-conta. Através da análise e interpretação das brincadeiras, sou levada a crer que a minha proposta de investigação no âmbito do projeto final alcançou um sentido e significado muito relevante para as crianças, tendo em conta o modo como se apropriaram deste novo espaço e dos materiais, desenvolvendo brincadeiras com múltiplas representações. Após o término do estágio, tive oportunidade de regressar à Instituição e pude observar que as crianças mantinham o interesse em desenvolver brincadeiras na área que, juntas, criámos.

É de salientar a comunicabilidade criada, pelas crianças, entre a área da loja e as restantes áreas da sala, com particular ênfase para a área da casinha, onde o brincar se assumiu como eixo central da relação entre o universo comercial e o universo familiar. Assistiu-se, assim, a uma nova dinâmica na sala, tendo em consideração que as crianças passaram a ter oportunidade de desenvolver novas brincadeiras e de enriquecer outras, de acordo com os seus interesses e motivações. Como tal, creio que esta intervenção se tornou muito significativa no âmbito da promoção do brincar [social] espontâneo das crianças da Sala dos Diamantes.

Uma observação curiosa relaciona-se com o facto de várias crianças revelarem compreender o sistema de troca de dinheiro por produtos, tendo em conta que, de acordo com um estudo desenvolvido por Furth (1980) e Fox (1978), as crianças com idades compreendidas entre 4 e 6 anos possuem “[...] pouca ou nenhuma compreensão da natureza recíproca das transacções entre compradores e vendedores efectuadas nas

lojas [...]” (Sunal, 2010:411), perspectiva da qual eu devo discordar, tendo em conta as várias verbalizações das crianças nas brincadeiras acima descritas, como é o caso de: “*Vou pagar! D., preciso de pagar!*” (A.S., 5;4).

Outro aspeto interessante nestas observações situa-se ao nível das mudanças de discurso feitas pelas crianças durante a brincadeira com o intuito de negociar papéis, combinar detalhes ou dar instruções, pelo que é possível inferir que estas alterações do discurso atuam como um meio de transição entre a fantasia e a realidade, permitindo-lhes estabelecer uma relação entre o universo real e o do brincar. Observa-se, ainda, que as crianças revelam, em diversos momentos, a capacidade de efetuar a distinção entre o discurso durante a brincadeira e o discurso sobre a brincadeira, quando *saem* da representação da personagem para comunicarem e trocarem informação entre si sobre o que estão a representar, o que muitas vezes é visível, também, na oscilação entre as formas de tratamento por *você* e por *tu*, representando uma complexificação ao nível da comunicação na brincadeira.

Ainda na esfera da comunicação, também foi possível observar que, frequentemente, as crianças verbalizavam as suas ações durante a brincadeira, o que pode ser interpretado como uma forma de lhes atribuir sentido, relacionando-se com as potencialidades da brincadeira ao nível do desenvolvimento da linguagem. De acordo com Kishimoto (2002:148), “[...] o brincar também contribui para a aprendizagem da linguagem. A utilização combinatória da linguagem funciona como instrumento de pensamento e ação”.

Considero de grande relevância referir que as brincadeiras aqui descritas continham uma forte componente de regras sociais implícitas, pelo que é possível afirmar a inegável contribuição da teoria de Vygotsky na compreensão do faz-de-conta. É claramente observável que as crianças incorporam regras sociais nas suas brincadeiras e desempenham os papéis de acordo com a sua experiência de vida, quer a observada, quer a vivenciada. Citando Hakkarainen (2010:21), “[...] desempenhar um papel e criar uma situação imaginária implica adoptar regras culturais escondidas”. Como tal, a perspectiva vygotskiana assume-se como uma pedra angular na interpretação das brincadeiras de dimensão do faz-de-conta, uma vez que a realidade imediata das crianças se torna preponderante na representação de papéis e na apropriação das regras sociais implícitas no brincar.

No que se refere às áreas de conteúdo contempladas na OCEPE (1997), considero que se encontram implícitas nas brincadeiras promovidas pela minha intervenção, tornando-se, por isso, difícil “compartimentar” as brincadeiras, de modo a estabelecer uma correspondência com cada área, tendo em conta que “[...] a educação é um fenómeno global e não parcial, por a criança [...] ser um ser total, único, holístico” (Sousa, 2003:20).

Ainda assim, de um modo geral, considero que é possível estabelecer uma relação com a **área da formação pessoal e social** no que se refere ao desenvolvimento do sentido de cooperação nas brincadeiras, de colaboração mútua, de negociação, de compreensão do ponto de vista do outro e de desenvolvimento da sua própria identidade. Relativamente à **área da expressão e comunicação**, encontra-se fortemente presente nas brincadeiras de faz-de-conta, por exemplo, no que se refere à representação de papéis e à modificação do discurso consoante o contexto da brincadeira. As comunicações orais presentes de forma constante na brincadeira, em que as crianças elaboram a linguagem consoante o contexto, dão indicações, negociam e combinam pormenores relacionam-se com **domínio da linguagem oral**. A **abordagem à escrita** encontra-se presente, por exemplo, na escrita das listas de compras que algumas crianças fizeram. No que se refere ao **domínio da matemática**, a classificação dos objetos e o facto de as crianças utilizarem “dinheiro” nas suas compras promove a exploração de diversas noções matemáticas, como a classificação, a correspondência biunívoca, as relações entre quantidade-número e quantidade-numeral, entre outras. Por fim, no que toca à **área do conhecimento do mundo**, mais especificamente, a área das ciências sociais, encontra-se presente no entendimento e exploração das trocas comerciais, observadas num primeiro momento, no supermercado, e praticadas posteriormente pelas crianças na área da loja. Nesta linha de pensamento, torna-se pertinente citar Sunal (2010:411) que refere que “[...] o dinheiro é um meio de troca existente na maioria das sociedades e é evidente nas culturas estabelecidas [...]”

Por fim, a minha intervenção durante os momentos de brincadeira das crianças teve por base também a perspetiva vygotskiana, referida no ponto 3 do Quadro Teórico de Referência – *O Papel do Educador de Infância no Brincar*, pelo que tive como preocupação primordial não ser intrusiva nas brincadeiras, de modo a não limitar a espontaneidade das crianças sem, no entanto, adotar uma posição de intervenção nula.

Em última análise, a minha intervenção situou-se, essencialmente, ao nível da valorização pedagógica das brincadeiras das crianças, através de pequenos comentários ou questões sobre as suas ações ou da introdução de novo vocabulário e, sobretudo, de brincar junto delas. Nesta perspetiva, a minha intervenção teve como intencionalidades incentivar ao pensamento reflexivo das crianças sobre as suas ações durante o brincar, auxiliando-as a conferir sentido às suas brincadeiras e propondo-lhes desafios, de modo a relançar as brincadeiras sem, no entanto, alterar o seu curso ou introduzir modificações que fossem contrastantes com os interesses manifestados pelas crianças, uma vez que é papel do adulto apoiar a lucidez das crianças.

Ainda assim, tenho consciência de que, mesmo sem a minha intervenção, as brincadeiras desenvolver-se-iam com significado para as crianças, pelo que o meu papel se assumiu, fundamentalmente, como o de mediadora do brincar e potenciadora da zona de desenvolvimento proximal, apoiando as crianças nas suas intenções e ajudando-as a progredir nas suas brincadeiras, agindo e refletindo sobre as suas ações, tendo sempre como intencionalidade basilar promover o brincar [social] espontâneo.

Como referi no ponto 6 do capítulo II - *Descrição dos dispositivos e dos procedimentos de intervenção* -, apesar de ter desenvolvido a minha intervenção de investigação-ação ao nível da criação de uma nova área na sala, permaneci atenta às brincadeiras desenvolvidas pelas crianças nas outras áreas, não me focalizando apenas na área da loja. Entre as várias observações que efetuei, considereei que as duas que se seguem seriam pertinentes para ilustrar a vertente da brincadeira como recurso catártico, perspetiva defendida por Freud e referida no *Quadro Teórico de Referência* deste trabalho, no ponto 2, relativo às perspetivas teóricas sobre o brincar.

Data: 20 de maio de 2014 Hora: 10:20h
Momento da rotina: Brincadeira nas áreas
Local: Instituição “B”, Sala de Jardim de Infância
Intervenientes (idade: anos; meses): A.C. (4;10)
Observadora: Ana Margarida Machado (estagiária)
Objetivo da Observação: Observar o modo como as crianças projetam as suas angústias nas brincadeiras de faz-de-conta
<p>Na semana anterior, esta criança tinha estado doente com varicela e, no dia em que voltou à Instituição, desenvolveu a seguinte brincadeira com um boneco:</p> <p>A.C. (dirigindo-se ao boneco): - <i>“Bebé, ‘tás muito doente com varicela. ‘Tás muito triste por não poderes sair de casa, não é?”</i></p> <p>A criança falava de forma terna com o bebé, enquanto lhe mudava a roupa:</p> <p>- <i>“Não podes coçar as borbulhas porque depois faz pior.”</i></p> <p>Depois, pegou no boneco e disse:</p> <p>- <i>“Agora não podes ficar ao pé das outras pessoas, tens de ficar num sítio sozinho, se não vais pegar as borbulhas”.</i></p> <p>De seguida, colocou bebé dentro do congelador que se encontra anexado ao frigorífico de brincar, dizendo:</p> <p>- <i>“Agora vais dormir.”</i></p>

Quadro n.º18: Registo de Observação



Imagem 39: Bebé com varicela a dormir

i) Análise da observação «*projeção das angústias das crianças nas brincadeiras de faz-de-conta*»

Esta observação torna-se extremamente interessante ao ter em conta que a criança que a protagonizou tinha estado doente com varicela alguns dias antes, projetando eventualmente no boneco os seus sentimentos, em especial a angústia inerente a essa situação. O facto de perguntar de forma retórica ao bebé se estava muito triste por não poder sair de casa pode ser interpretada como uma forma encontrada pela criança para exteriorizar o sentimento de tristeza por ela vivido ao não poder sair de casa. Ao falar de forma terna com o bebé, a criança revela conhecer um registo de fala diferente, neste caso, o registo utilizado pelos adultos quando falam com bebés, interpretando, possivelmente, uma interação social entre pai e bebé baseada em trocas afetivas. Para além disto, ao dizer ao bebé para não coçar as borbulhas e que terá de ficar num sítio sozinho, longe das outras pessoas para não pegar as borbulhas, a criança exterioriza aquilo que, provavelmente, lhe disseram a ela e manifesta ter noção do perigo de contágio da varicela.

Por fim, quando a criança anuncia que o bebé vai dormir e o coloca no congelador, pode assumir-se que, neste caso, para a criança, este espaço não representava o congelador propriamente dito, mas sim um local onde o bebé pudesse estar isolado dos restantes, que se encontravam numa cama de brincar.

Data: 27 de maio de 2014 Hora: 9:55h
Momento da rotina: Brincadeira nas áreas
Local: Instituição “B”, Sala de Jardim de Infância
Intervenientes (idade: anos; meses): A.C. (4;10) e D.M. (6;5)
Observadora: Ana Margarida Machado (estagiária)
Objetivo da Observação: Observar o modo como as crianças projetam as suas angústias nas brincadeiras de faz-de-conta
<p>As crianças iniciaram esta brincadeira e combinaram que o D.M. era o “enfermeiro” e que o A.C. era o “doente” (tendo sido esta a terminologia utilizada pelas crianças).</p> <p>O A.C. ia levar uma vacina com uma seringa e repetiu várias vezes, dirigindo-se ao D.M.:</p> <p>- <i>“Tenha cuidado para não fazer doer.”</i></p> <p>D.M.: - <i>“Não vai custar nada.”</i></p> <p>Posteriormente, em conversa com a criança, ela disse-me, em jeito de confidência:</p> <p>- <i>“Tenho medo de levar picas porque houve uma vez que levei uma e que a senhora era muito bruta. Fez doer muito e o braço ficou inchado.”</i></p>

Quadro n.º19: Registo de Observação



Imagem 40: D.M. a simular o ato de dar uma vacina ao A.C.

j) Análise da observação «*projeção das angústias das crianças nas brincadeiras de faz-de-conta*»

Nesta brincadeira, as crianças fazem uma distinção de formas de tratamento deste contexto específico, utilizando o vocabulário de “enfermeiro” e “doente”. Através dos diálogos das crianças, pude compreender que o ato de levar uma vacina foi, para a criança “doente”, uma experiência angustiante, o que se manifesta no facto de essa criança repetir diversas vezes o pedido para que o “enfermeiro” tivesse cuidado “*para não fazer doer*”.

O facto de o D.M. dizer que “*não vai custar nada*” pode ser interpretado como uma forma de tranquilizar o A.C., comportamento que possivelmente já foi observado por ele em experiências anteriores neste contexto, tendo em conta que é comum os enfermeiros tranquilizarem os pacientes, em especial as crianças, em situações como a que foi representada na brincadeira.

Por fim, a criança exprime de forma explícita o seu medo, remetendo para uma experiência traumática que viveu anteriormente, o que se relaciona, para além da vertente cartática do brincar, com as potencialidades da brincadeira ao nível da expressão verbal e não-verbal de emoções e sentimentos.

Assim, refletindo sobre este desempenho das crianças, posso inferir que, aparentemente, esta brincadeira representou, para aquela criança, um meio de exteriorizar as emoções com acentuada carga negativa associadas ao ato de levar uma vacina.

Em última análise, em ambas as brincadeiras, encontra-se patente a exteriorização de emoções e sentimentos negativos associados a vivências anteriores que se tornaram angustiantes, possibilitando a elaboração dessas experiências e representando um modo de reconstruí-las de forma mais positiva. Uma vez mais, esta relação entre experiências de vida das crianças e a sua exploração nas brincadeiras remete para a teoria de Vygotsky abordada anteriormente, na qual a realidade envolvente assume um papel elementar nas suas ações, nomeadamente no brincar.

Capítulo IV – Apresentação e Análise das Informações:

*Interpretando os Discursos das
Educadoras*

“Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo.” (Paulo Freire)

Este capítulo é dedicado à análise dos discursos das entrevistadas, pretendendo efetuar um paralelismo entre as suas perspetivas e convicções educativas no que se refere ao brincar [social] espontâneo das crianças.

Para além da informação recolhida em situação de entrevista, esta análise será complementada com os Projetos Pedagógicos/Projetos Curriculares de Grupo de cada uma das salas onde estagiei e, ainda, com excertos das Reflexões Cooperadas ou dos Dossiers Pedagógicos realizados no âmbito dos estágios, que tiveram como base as notas de campo recolhidas nos contextos. Em alguns momentos, remeterei determinadas observações para as notas de campo constantes no Anexo 6. Deste modo, através desta triangulação de informação, procurarei fazer emergir sentidos nos discursos das Educadoras que possam ser alvo de análise e interpretação.

Pretende-se, assim, que este seja um espaço de reflexão sobre a relação existente entre as convicções educativas das Educadoras e as suas práticas pedagógicas junto das crianças, essencialmente no âmbito do brincar, de modo a que seja possível realizar um cruzamento teórico-prático, a partir dos procedimentos de recolha de informação levados a cabo no âmbito deste projeto e tendo como pano de fundo as perspetivas teóricas estudadas.

Procura-se, portanto, compreender de que modo as perspetivas das Educadoras influenciam a sua intervenção pedagógica e, por outro lado, se existem contradições entre os princípios pedagógicos por elas preconizados e a sua concretização no quotidiano da Educação de Infância.

Num primeiro momento, de modo a iniciar a entrevista, foi colocada a questão ***“Enquanto Educadora de Infância, qual a tua conceção de criança?”***.

A Educadora de Creche revela ter uma **conceção de criança como um ser único inserido num todo** e salienta a importância do respeito pelas necessidades da criança, nomeadamente no que se refere ao respeito pelos diferentes ritmos de inserção no grupo. Mencionando as suas palavras, *“[...] cada criança é um ser único e quer seja o Educador, seja o Auxiliar, tem de ir sempre tendo em conta as suas necessidades [...]. Claro que tem de se pensar na criança [...] como também num grupo e inseri-la num todo [...]. Porque há crianças que se inserem com mais facilidade, outras com menos facilidade”* (Ed. Cr., Entrevista, 2014). Ainda no que se refere a esta inserção da criança no grupo, a Educadora refere que o adulto deve *“[...] estimulá-la a isso, tentar inseri-la no grupo”* (Ed. Cr., Entrevista, 2014), o que remete para a uma perspetiva pedagógica tradicional, mais especificamente, uma conceção adultocêntrica, segundo a qual a criança precisa de ser estimulada pelo adulto para desenvolver as suas potencialidades, não sendo encarada como construtor ativo das suas aprendizagens. No entanto, no Projeto Pedagógico consta que *“[...] através de diversas vivências e experiências, a criança torna-se construtora do seu próprio conhecimento”* (Ed. Cr., Projeto Pedagógico, 2013:12), o que constitui uma contradição com a conceção de criança expressa pela entrevistada na resposta a esta questão.

No entendimento da Educadora de Jardim de Infância, **a criança é um ser em desenvolvimento cheio de potencialidades**, sendo que este termo pressupõe o envolvimento ativo da criança no seu próprio processo de desenvolvimento/aprendizagem: *“eu acho que a criança é um ser em desenvolvimento [...], cheio de potencialidades [...]”* (Ed. JI, Entrevista, 2014). Esta perspetiva encontra-se explicitada no Projeto Curricular de Grupo, quando a Educadora refere que *“[...] os adultos da sala se propõem apoiar o grupo de crianças a desenvolver as suas potencialidades individuais, definindo, para tal, as intencionalidades pedagógicas e os procedimentos para promover o desenvolvimento global e harmonioso de cada uma e de todas as crianças”* (Ed. JI, PCG, 2014:6).

Através de um cruzamento dos princípios pedagógicos perfilhados no Projeto Curricular de Grupo, das informações recolhidas em situação de entrevista e das informações provenientes da minha observação, posso inferir que, apesar de seguir o Currículo de

Orientação Cognitivista, a concepção de criança da Educadora revela uma marcada influência das teorias socio construtivistas e socio interacionistas, no que se refere ao desenvolvimento e aprendizagem. De acordo com este ponto de vista, a criança torna-se agente ativo da construção da sua aprendizagem e, por conseguinte, do seu desenvolvimento, sendo que a interação social desempenha um papel preponderante no processo de desenvolvimento/aprendizagem.

Esta perspetiva encontra-se, também, presente no Projeto: “[...] neste projeto salientamos a valorização da participação ativa e reflexiva da criança nas experiências, como pedra angular da efetivação das aprendizagens significativas que provêm da centração sobre a criança” (Ed. II, PCG, 2014:13). Face a isto, considero que a concepção de criança da Educadora coloca, de facto, a criança no centro, valorizando a sua ação e reflexão como ponto de partida para todas as aprendizagens subsequentes.

A Educadora enfatiza, também, os primeiros anos de vida como determinantes na construção da pessoa e, deste modo, revela encarar a infância como parte da vida e não como preparação para a vida: *“aprendi que a infância, os seis primeiros anos da vida, são determinantes para a pessoa em que cada um se vai tornar, pois constituem-se enquanto alicerces, fundações, para todas as aprendizagens que virão a seguir”* (Ed. II, Entrevista, 2014) e refere o papel do meio no desenvolvimento das crianças: *“[...] o meio é fundamental para desenvolver as potencialidades [...]”* (Ed. II, Entrevista, 2014), o que remete uma vez mais para a perspetiva socio interacionista, na qual o meio e a realidade imediata assumem um papel preponderante.

Outro aspeto revelado no discurso da Educadora é a responsabilidade face à infância, isto é, refere a importância do Educador como um apoio ou como um mediador no desenvolvimento da criança alertando que, por outro lado, o Educador também pode cercear este desenvolvimento: *“sinto que é uma grande responsabilidade trabalhar com esta faixa etária porque... (pausa) podemos motivar... quer dizer, elas motivam-se sozinhas, mas podemos ajudar, apoiar ou, por outro lado, cercear esse desenvolvimento...”* (Ed. II, Entrevista, 2014). É interessante observar que, ao referir *“elas motivam-se sozinhas”*, se encontra, uma vez mais, implícita a ideia da criança enquanto agente ativo da sua aprendizagem e da construção do seu conhecimento, o que

reforça a ideia do Educador enquanto apoio e mediador desse processo de desenvolvimento.

Salienta, ainda, a importância do trabalho em equipa e com as famílias no âmbito do apoio ao desenvolvimento da criança: “[...] acredito que o Educador tem um papel muito fundamental, trabalhando com os outros profissionais, pessoas da equipa e com a família diretamente” (Ed. II, Entrevista, 2014).

Por fim, distingue-se neste discurso um processo de humanização da infância por parte da Educadora, isto é, uma inicial idealização e posterior reconstrução dessa conceção idealista, que implicou uma reconstrução da identidade profissional. Nas palavras da Educadora,

já houve uma altura em que eu idealizava muito a infância, “é um ser maravilhoso, é um ser... são doces, meigas”... não, elas têm momentos como os adultos... têm momentos em que estão felizes, outros em que estão tristes, sorriem, choram. São seres humanos, não é? (sorri)... (pausa). Mas sim, lembro-me perfeitamente de ter essa conceção idealista da criança, mais no início, quando estava a estudar... e foi uma coisa que na ESE... foi uma reconstrução da identidade, ao fim e ao cabo... porque o facto de gostar muito de crianças... (pausa) levou-me a construir essa conceção mais idealista (Ed. II, Entrevista, 2014).

Em suma, as conceções de criança perfilhadas pelas duas Educadoras revelam alguns aspetos divergentes, nomeadamente no que se refere à conceção adultocêntrica expressa pela Educadora de Creche e à conceção de criança como construtora ativa do seu processo de aprendizagem, referida pela Educadora de Jardim de Infância.

Não obstante, com o intuito de encontrar uma confluência de conceções, foi possível analisar um aspeto comum a ambas as perspetivas, situando-se ao nível da criança como um ser em desenvolvimento, com necessidades e ritmos específicos que devem ser respeitados. Neste sentido, a Educadora de Creche refere que “[...] o principal, para mim, no meu ver, a minha conceção da criança é ter sempre em conta as suas necessidades” (Ed. Cr., Entrevista, 2014). Por sua vez, a Educadora de Jardim de Infância defende que “cada uma tem as suas necessidades mais específicas [...] de aprendizagem e desenvolvimento e o adulto [...] tem de a apoiar”¹¹ (Ed. II, Entrevista, 2014). Em complementaridade, no Projeto Curricular de Grupo, lê-se que “[...] todas

¹¹ Este excerto foi mobilizado da resposta à questão 4 da Entrevista por considerar que se adequava à análise relativa às conceções de criança, pelo que optei por inseri-la neste ponto.

as crianças são seres singulares com uma personalidade e identidade próprias, em que cada uma tem o seu ritmo e merece ser valorizada, apoiada e aceite [...]” (Ed. JI, PCG, 2014:12).

A segunda questão – **“O que é, para ti, o brincar?”** – visava ter acesso às representações das Educadoras sobre o brincar das crianças.

No discurso da Educadora de Creche foi possível discernir uma **representação tradicional do brincar** que se pode tornar redutora no que se refere às potencialidades da brincadeira no processo de desenvolvimento/aprendizagem das crianças. De acordo com a sua perspetiva,

[...] é muito importante a criança brincar mas pensarem no sentido da brincadeira, não brincar só por brincar... [...] é importante o Educador e o Auxiliar brincarem com a criança, não deixar a criança brincar só por brincar... que é para poder tirar algum partido da situação [...] (Ed. Cr., Entrevista, 2014).

A partir da interpretação destas afirmações, sou levada a crer que, na perspetiva da Educadora, o brincar constitui um recurso de aprendizagem, no entanto, para que essa aprendizagem se efetive, o adulto tem de estar presente e participar na brincadeira, de modo a que a criança possa *“[...] tirar algum partido da situação [...]”* (Ed. Cr., Entrevista, 2014), ou seja, aprender. Em última análise, e de acordo com esta conceção, se o adulto não estiver presente e não participar, a brincadeira torna-se num *“[...] brincar só por brincar [...]”* (Ed. Cr., Entrevista, 2014), dito de outro modo, torna-se num brincar destituído de valor educativo. Esta representação tradicional do brincar remete, uma vez mais, para uma perspetiva pedagógica tradicional, em que o adulto se assume como o centro do processo de desenvolvimento/aprendizagem da criança, que não é considerada como construtora ativa do seu conhecimento.

Relativamente à Educadora de Jardim de Infância, revela ter uma **representação de brincar como recurso de aprendizagem e desenvolvimento**, ao referir: *“eu acredito que no brincar elas desenvolvem todas as suas potencialidades”* (Ed. JI, Entrevista, 2014).

No discurso da Educadora foi possível identificar, também, a conceção de **brincar planeado versus brincar espontâneo**. Uma vez que o modelo curricular desenvolvido na sala é o de High-Scope, as crianças fazem, de manhã e em conjunto com os pares e

com os adultos, o planeamento das brincadeiras que querem desenvolver, dizendo em que área pretendem brincar e, eventualmente, que brincadeira querem realizar. Como tal, a Educadora considera que, ao existir esse planeamento, o brincar deixa de ser espontâneo, perspetiva que se encontra presente nas seguintes afirmações:

[...] na rotina da sala nós criamos um tempo, que é a sexta-feira e que é o dia da nossa reunião, que é especificamente o dia do brincar social espontâneo... nesse dia nós não planeamos com os meninos... [...] É diferente essa parte [...] é diferente quando nós somos espontâneos e quando nós planeamos uma coisa (Ed. II, Entrevista, 2014).

Neste sentido, devo salientar que esta perspetiva de brincar [social] espontâneo perfilhada pela Educadora se encontra em dissonância com a minha, tendo em conta a conceção que tenho vindo a defender ao longo do trabalho, baseada em pressupostos teóricos e nas próprias observações feitas no contexto. Deste modo, considero que, mesmo quando as crianças fazem o planeamento, a brincadeira continua a ser espontânea, uma vez que foi auto iniciada e dirigida por elas e não pelos adultos, de acordo com as suas motivações, interesses e necessidades. Mesmo que criem, eventualmente, uma ideia acerca do que pretendem realizar, é no desenvolvimento da própria brincadeira que tomam decisões acerca das ações seguintes, do espaço e dos materiais que vão utilizar, sendo neste desenvolvimento que surgem os diálogos. Dito de outro modo, ainda que as crianças planeiem a brincadeira, é no seu desenrolar que inventam ou recriam as suas histórias, de acordo com as escolhas que vão fazendo no momento, tendo a liberdade de seguir, ou não, esse plano. A própria Educadora faz referência a este aspeto, o que remete para uma contradição no seu discurso, uma vez que anteriormente havia referido que existe um dia específico para as brincadeiras espontâneas das crianças e, em seguida, assume que a vertente espontânea do brincar se pode encontrar presente mesmo nas brincadeiras ditas *planeadas*:

[...] se bem que há momentos no planeamento em que aquele planeamento da criança depois deriva para outra coisa e a determinada altura já não é tão planeado, já surgiu, já é uma coisa nova, já é espontânea [...] (Ed. II, Entrevista, 2014).

Tendo em conta as observações feitas no contexto, e sem desprimor para o momento do planeamento, devo referir que não observei qualquer diferença no que se refere à espontaneidade no decurso das brincadeiras das crianças quando planeavam ou quando iniciavam as brincadeiras sem ter realizado esse planeamento. Inclusivamente, observei que, muitas vezes, as crianças não desenvolviam as brincadeiras que tinham planeado e,

mesmo que as desenvolvessem, tenho a profunda convicção de que a espontaneidade se encontrava intrinsecamente presente. Neste sentido, discordo da Educadora quando refere que, na rotina da sala, foi criado um dia específico para o brincar [social] espontâneo, pois acredito que era este brincar que se realizava, quotidianamente, na sala. Todavia, quero sublinhar que, apesar de a Educadora estabelecer esta dissonância entre brincar planeado e brincar espontâneo, observei que a sua intervenção nas brincadeiras não se alterava, dedicando-se à observação e participação no brincar das crianças, quer planeassem, ou não, as brincadeiras que pretendiam realizar. Esta ideia encontra-se, também, presente no discurso da Educadora quando refere que: “[...] *no entanto, eu acho que é muito importante o Educador estar atento ao brincar da criança, seja esse brincar planeado ou seja esse brincar espontâneo*” (Ed. JI, Entrevista, 2014).

Outra representação presente no discurso da Educadora é a da **participação do adulto no brincar para planejar com o grupo**. Neste sentido, a Educadora defende a importância da presença e da participação do Educador nas brincadeiras, para que possa planejar a sua intervenção pedagógica de acordo com os interesses, dificuldades e potencialidades das crianças:

[...] eu acho que é fundamental o Educador estar presente e brincar com as crianças (ênfase), para ler os sinais que elas dão e sentir as suas dificuldades, as suas potencialidades, sentir os seus interesses e a partir daí conseguir planejar de acordo com as crianças com quem está a trabalhar (Ed. JI, Entrevista, 2014).

Aqui, a presença e a participação do Educador nas brincadeiras relaciona-se com a observação das crianças, das suas interações com os pares, com o meio e com os materiais, assumindo um papel fulcral ao nível do conhecimento de cada criança e do grupo, de modo a que seja possível introduzir melhorias na sua intervenção.

Para tal, de acordo com o Projeto Curricular de Grupo,

[...] recorre-se a registos diários de observação das experiências das crianças (auto-iniciadas e propostas), reuniões semanais de equipa de sala, onde se planificam as experiências [...] da semana seguinte, baseando-se na análise dos registos diários e onde se faz a avaliação da semana em curso e se planeiam novas estratégias de intervenção (Ed. JI, PCG, 2014:16).

Esta perspetiva relaciona-se com a representação anteriormente identificada – *o brincar como recurso de aprendizagem e desenvolvimento* –, tendo em conta que, de acordo

com o discurso da Educadora, torna-se essencial que a criança brinque e que o adulto brinque com ela, representando um apoio. No entanto, nesta conceção, não se encontra implícita a ideia de que a criança aprende somente quando brinca com o adulto, diferindo, assim, da representação expressa pela Educadora de Creche. Nas palavras da Educadora de Jardim de Infância,

[...] há momentos em que tem de haver um apoio mais próximo da criança mas, acima de tudo, o trabalho do Educador deve ser ouvir a criança, ouvir o grupo... e a partir desse escutar atento... (pausa) desenvolver o seu trabalho [...] para mim, é fundamental o brincar e é fundamental o adulto brincar com a criança (ênfase) [...] para conseguir uma maior forma de fazer o seu papel de Educador... porque assim consegue perceber essas questões que eu tinha referido e daí planificar de acordo com o grupo (Ed. II, Entrevista, 2014).

De facto, através da linguagem não-verbal apresentada pela Educadora e da ênfase que colocou em determinados aspetos da sua resposta, foi notória, para mim, a convicção com que defende esta perspetiva. Também através das observações no contexto e das notas de campo recolhidas, tornou-se evidente que a Educadora parte, efetivamente, dos interesses, dificuldades e potencialidades das crianças manifestados no brincar para desenvolver a sua intervenção posterior (cf. Anexo 6: Nota de Campo 12).

De acordo com o meu ponto de vista enquanto futura Educadora de Infância, o objetivo final da observação e da escuta atenta das brincadeiras das crianças é a reflexão, tendo em conta que estes são instrumentos que permitem refletir sobre a prática de um modo retrospectivo, ou seja, refletindo acerca do que já aconteceu, e prospetivo, refletindo acerca do que possivelmente poderá acontecer, para poder planear a sua intervenção, com base nas conclusões retiradas da reflexão retrospectiva. A reflexão sobre as observações das brincadeiras permite, ainda, uma compreensão mais situada acerca do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, que conduz a uma adequação dos procedimentos e formas de interação mais individualizados, representando um papel primordial no que se refere à diferenciação pedagógica. Esta ideia é sustentada por Oliveira-Formosinho (2013:76) ao alegar que

[...] uma vez iniciada a atividade da criança, o papel do adulto é, na maior parte das vezes, o de observar e apoiar e, posteriormente, o de analisar a observação e tomar decisões ao nível de novas propostas educacionais para a criança [...].

Em última análise, apesar das representações divergentes que ambas as Educadoras expressaram acerca do brincar, existe uma convicção comum que se situa ao nível da importância do brincar. A Educadora de Creche refere que “[...] *o brincar é o importante na vida da criança, seja em Jardim de Infância, seja em Creche*” (Ed. Cr., Entrevista, 2014) e a Educadora de Jardim de Infância reitera que “[...] *o brincar é das coisas mais importantes que as crianças fazem...*” (Ed. JI, Entrevista, 2014).

No que se refere à terceira questão – **“Na tua perspetiva como se podem, ou não, inter-relacionar os conceitos espaço/tempo/brincar?”** –, é possível discernir no discurso da Educadora de Creche uma conceção do **Educador como gestor do espaço e dos materiais utilizados pelas crianças**. De acordo com esta perspetiva, a criança não deve brincar sempre no mesmo espaço ou com os mesmos materiais:

*[...] no Jardim de Infância [...] a sala está dividida por áreas, é importante as crianças brincarem em todas as áreas, o Educador acompanhar a criança e brincar com a criança nas áreas e também fazer a gestão de que a criança não brinque sempre na casinha, não brinque sempre na garagem, tentar que passe por todas as áreas porque cada área tem um sentido [...]; [...] na Creche é para também não brincarem sempre com os mesmos brinquedos*¹² (Ed. Cr., Entrevista, 2014).

Nesta linha de pensamento, a Educadora defende que o adulto deve ajudar a criança a brincar com certos materiais para realizar aprendizagens: *“a criança brinca, o Educador brinca com ela, ajuda-a, porque através de um puzzle, de um jogo, a criança está a tirar alguma aprendizagem”* (Ed. Cr., Entrevista, 2014). Relativamente a este aspeto, torna-se relevante mobilizar observações feitas no contexto empírico e, de facto, observei que, diversas vezes, a Educadora sugeria às crianças que brincassem com determinados materiais, com a sua ajuda, nomeadamente os jogos de encaixe. No entanto, em algumas dessas situações, as crianças encontravam-se a brincar com outros materiais e o facto de a Educadora introduzir essas sugestões de brincadeira com materiais diferentes cerceava, aparentemente, o brincar [social] espontâneo das crianças, uma vez que abandonavam a brincadeira que se encontravam a desenvolver espontaneamente para corresponder à sugestão da Educadora de uma brincadeira diferente.

Ainda no que se refere a esta gestão dos materiais por parte do Educador, mais especificamente, quando têm como consequência a limitação do brincar [social]

¹² Este excerto foi mobilizado da resposta à questão 4 da Entrevista.

espontâneo das crianças, e recorrendo às observações do contexto, pude reparar que na sala existiam duas caixas que não se encontravam acessíveis às crianças, mas sim em cima de um móvel. Uma das caixas tinha no seu interior animais de plástico e a outra continha brinquedos de cozinha. Ao questionar a Educadora sobre o motivo pelo qual estes brinquedos não estavam acessíveis às crianças, e de acordo com o que referi na Reflexão Cooperada n.º5 (cf. Anexo 7: Excerto da Reflexão Cooperada n.º5), foi-me respondido que

[...] inicialmente, tinha estes brinquedos de cozinha acessíveis às crianças, mas que estas acabavam por despejar a caixa e não brincar, uma vez que ainda estão a aprender a brincar, pelo que optou por mantê-los na sala, mas em cima do armário (Machado, 2013d:10).

Apoiando-me em referenciais teóricos, considero que esta perspetiva da Educadora pode ser, eventualmente, redutora das potencialidades inerentes ao brincar das crianças de faixas etárias mais novas. A título de exemplo, Oliveira *et al.* (2003:53) afirmam que

[...] alguns educadores de creche dizem que a criança bem pequena não gosta de brincar, que ela «vive mudando de brincadeira, pegando e largando logo os objetos». O que eles não consideram é que a criança pequena pode ter essa forma de brincar, envolvendo-se em sucessivas brincadeiras por curtos períodos de tempo.

Horn (2004:15) também refere que “[...] o modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica”.

Até ao último dia de estágio, a caixa com estes brinquedos continuou sempre colocada em cima do móvel. Devo referir que, quando as crianças os solicitavam, os adultos da sala davam-lhes os brinquedos, porém, considero que deveriam estar acessíveis às crianças, sendo colocados ao nível delas, promovendo as brincadeiras espontâneas com esses materiais.

Outra conceção patente na resposta da Educadora a esta questão relaciona-se com a **divisão – ou não – da sala por áreas de interesse**. A Educadora defende a não existência de áreas em salas de 2.º berçário, argumentando que, desse modo, a sala está livre para as crianças brincarem: “*a sala está livre e as crianças brincam... sabem que é o armário dos jogos, sabem onde é que estão os legos, a caixa dos legos e vão brincando...*” (Ed. Cr., Entrevista, 2014). Acrescenta que o tempo de concentração das crianças dessa faixa etária é reduzido e que “[...] *brincam pouco tempo e depois*

fartam-se e acabam por ir brincar com outra coisa [...]” (Ed. Cr. Entrevista, 2014), perspectiva analisada anteriormente. Como tal, acredita que o mais adequado não dividir a sala por áreas, para que fique “livre”.

De acordo com o que referi na Reflexão Cooperada n.º1 (cf. Anexo 7: Excerto da Reflexão Cooperada n.º1), “[...] a Educadora Cooperante referiu que a disposição dos materiais na sala pode ir mudando ao longo do ano, consoante os interesses e necessidades das crianças, não sendo, por isso, uma disposição estanque” (Machado, 2013b:2). Esta ideia também se encontra contemplada no Projeto Pedagógico:

[...] o espaço educativo foi pensado e organizado a fim de poder proporcionar um ambiente de aprendizagem ativa através dos sentidos e ações que seja flexível, confortável e seguro e que promova o desenvolvimento sensório-motor do grupo de crianças da sala, sendo que o espaço é flexível, as áreas e materiais não são fixos, podem ser alterados e movimentados pela sala a fim de responder o melhor possível às necessidades do grupo (Ed. Cr., Projeto Pedagógico, 2013:14).

Apesar de a Educadora ter referido esta ideia, o facto de não haver qualquer área delimitada sempre me inquietou, desde início, uma vez que “[...] uma prática fundamental na educação de infância é o uso de áreas específicas, ou áreas de aprendizagem [...]” (Shure, 1982, referido por Dempsey & Frost, 2010:692). Esta foi uma das primeiras questões que coloquei à Educadora, tendo-me sido respondido que a zona central da sala se encontrava livre de qualquer tipo de brinquedo ou mobiliário para que as crianças tivessem um espaço amplo para brincar e desenvolvessem as suas explorações livremente, sem obstáculos. Todavia, na perspectiva de Yawkey, Melizzi e Jones (1982), citados por Dempsey e Frost (2010:691),

[...] a primeira coisa a ter em consideração no espaço não é a quantidade, mas sim a delineação e flexibilidade do espaço disponível. O espaço deve ser delineado de modo a que as crianças tenham lugares para brincar individualmente e em grupos sociais [...] e há provas de que uma organização crescente do espaço pode favorecer mudanças positivas no comportamento lúdico”.

Abramowicz e Wajskop (1999:3) reforçam esta ideia, ao alegar que “[...] o tamanho do equipamento é importante, mas é o uso que adultos e crianças fazem dele que produz a qualidade do trabalho”.

Posto isto, principalmente nas últimas semanas de estágio, questionei-me sobre se a delimitação de áreas, que nunca chegou a acontecer, não funcionaria como um fator

preventivo dos conflitos, dado que a maior parte deles tinham origem na partilha de espaço ou de brinquedos. Neste sentido, mobilizando o trabalho da U.C. *Fundamentos da Ação Pedagógica*, pertencente ao 1.º semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar, é possível referir que “[...] a rotina e a organização do espaço podem ser um fator preventivo ou, por outro lado, causador da indisciplina e dos conflitos entre as crianças (Machado, Severino, Farinha e Pires, 2013:5). Neill (1982), referido por Dempsey e Frost (2010:692), defende que “[...] as salas de actividades abertas, sem fronteiras definidas, têm mais probabilidade de estimular a agressividade [...] e uma melhor organização do espaço leva a comportamentos desejáveis em contextos de educação de infância”.

Ainda em relação à delimitação de áreas, considero que poderia favorecer o estabelecimento de interações mais profundas e evidentes entre as crianças no âmbito do brincar [social] espontâneo, consoante os seus interesses, dado que estas interações podem ser influenciadas pela organização do espaço. Na perspetiva de Oliveira *et al.* (2003:84), “[...] a montagem e o sucesso dos cantinhos em dar condições para aumento das brincadeiras infantis depende do educador observar a maneira como as crianças ocupam e utilizam os espaços, modificando-os em função dos interesses das crianças”. Post e Hohmann (2011:144) reiteram que

[...] as crianças pequenas estão a começar a explorar e a compreender categorias – o modo como as coisas são idênticas ou diferentes – e a desenvolver a consciência espacial de onde as coisas estão. Por isso, a arrumação consistente nas áreas de jogo com uma localização fixa de materiais acessíveis, organizados em torno de tipos específicos de brincadeiras, começa a fazer sentido.

Outro aspeto que merece ser alvo de análise é o facto de a Educadora defender a existência de áreas de interesse na sala 3.º berçário, “[...] para fazer uma pré-iniciação para o Jardim de Infância” (Ed. Cr., Entrevista, 2014). Esta afirmação remete para uma perspetiva tradicional, que encara cada valência como a preparação para a valência que se segue, desvalorizando as especificidades de cada uma, neste caso, da Creche. Assim, de acordo com o ponto de vista da Educadora, a existência de áreas em 3.º berçário promove “[...] a noção do espaço e [...] o sentido de arrumar” (Ed. Cr., Entrevista, 2014), para que esteja adquirido aquando da entrada para a valência de Jardim de Infância.

Considero que a exploração destas noções é fundamental, porém, não numa perspetiva de preparar a criança para o *futuro* das valências seguintes, mas sim de conhecer e explorar o mundo que a rodeia, envolvendo-se nele.

Por fim, no que se refere à relação entre tempo e brincar, é possível discernir no discurso da Educadora de Creche a categoria de **tempo de brincar versus tempo de atividades**. Na resposta da Educadora, observa-se a não existência de uma distinção clara entre ambas as atividades lúdicas da criança: *“claro que há muitas atividades, principalmente na Creche, que são brincadeiras lúdicas, como as digitintas, as massas mágicas [...] para eles, é uma brincadeira... só que são com materiais diferentes, porque o brincar nem sempre é só com os brinquedos, entre aspas”* (Ed. Cr., Entrevista, 2014). Esta perspetiva afasta-se da conceção de brincar espontâneo, tendo em conta que as referidas atividades, também denominadas como *“brincadeiras lúdicas”* pela Educadora, são propostas pelo adulto e, não partindo da iniciativa de criança, não podem ser consideradas brincadeiras espontâneas.

Relativamente ao discurso da Educadora de Jardim de Infância, distingue-se uma conceção do espaço e dos materiais como geradores de **oportunidades de experiência e desenvolvimento**. De acordo com esta conceção, o espaço e os materiais da sala são promotores do brincar e, por conseguinte, das *“[...] relações sociais [e das] capacidades cognitivas, motoras e afetivas [...]”* (Ed. JI, Entrevista, 2014), influenciando o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança: *“[...] a forma como a sala está estruturada, os materiais que tem influenciam as aprendizagens, a evolução da criança [...]”* (Ed. JI, Entrevista, 2014). Neste sentido, a Educadora defende que a diversidade e quantidade de materiais existentes na sala pode proporcionar maior ou menor número de experiências, bem como a partilha entre pares, que também se assume como um aspeto primordial inerente ao brincar [social] espontâneo.

No que se refere à estruturação do espaço, no Projeto Curricular de Grupo encontra-se referido que *“todos os espaços são suficientemente amplos para permitir a permanência de um número ilimitado de utilizadores por área, tendo as crianças liberdade para planear onde pretendem brincar”* (Ed. JI, PCG, 2014:7).

Ainda no que se refere ao espaço e aos materiais, a Educadora tem a convicção de que a criação de novas áreas, bem como a introdução de novos materiais ou de maletas

pedagógicas, de acordo com os interesses e necessidades das crianças, se assume como fulcral, possibilitando “[...] novas [...] oportunidades de experiência e desenvolvimento através do brincar... e da interação com os espaços, os materiais e os pares” (Ed. II, Entrevista, 2014).

Esta ideia também se encontra presente no Projeto:

Como a organização espacial se enquadra nos princípios curriculares do Modelo High/Scope perspectiva-se que ao longo do ano tanto a localização como a natureza das áreas vão mudando, consoante os interesses observados no grupo em determinado momento. Serão, portanto, acrescentadas, retiradas ou reestruturadas áreas de modo a ir ao encontro dessa necessidade (Ed. II, PCG, 2014:7).

Efetivamente, ao longo do estágio, pude observar que, partindo dos interesses das crianças manifestados no brincar, foram surgindo novos materiais na sala introduzidos pelo “*Mágico dos Sonhos*” (uma personagem ligada à fantasia das crianças da sala), pelas famílias das crianças ou, ainda, provenientes das outras duas salas, uma vez que existia um intercâmbio de materiais entre elas.

Outro aspeto defendido pela Educadora no que se refere à relação entre tempo e brincar é a necessidade da existência de **tempo para brincar**. De acordo com o seu ponto de vista, “[...] os adultos têm de ter tempo... têm de possibilitar, na rotina diária da sala, a possibilidade para a criança brincar [...]”¹³ (Ed. II, Entrevista, 2014). De modo a complementar esta ideia, a Educadora acrescenta que “[...] podem haver contextos onde o trabalho é mais autoritário, é mais diretivo, e essa não é a minha convicção, não acredito nesse tipo de metodologia [...]”¹⁴ (Ed. II, Entrevista, 2014), o que remete para a existência de contextos educativos onde a primazia é dada às atividades dirigidas pelo adulto, relegando o brincar para segundo plano. É possível, assim, inferir no discurso da Educadora que deve ser encontrado um equilíbrio entre as propostas do adulto e a iniciativa da criança, quando refere: “[...] eu acho que há momentos para tudo [...]”¹⁴ (Ed. II, Entrevista, 2014).

A necessidade de tempo para brincar também ecoa num dos procedimentos a ser implementados de modo alcançar as intencionalidades pedagógicas definidas para o grupo, no Projeto Curricular de Grupo: “*proporcionar-lhe espaço e tempo para brincar,*

¹³ Estes excertos foram mobilizados da resposta à questão 2 da Entrevista.

planear, propor e avaliar experiências novas baseadas nos interesses e capacidades emergentes da criança” (Ed. II, PCG, 2014:4).

Referindo-me às observações no terreno, de facto, existiram diversas situações em que o tempo de brincadeira nas áreas foi prolongado, uma vez que as crianças se mostraram extremamente envolvidas nas suas brincadeiras. Assim, observando este interesse, a Educadora permitia que este momento tivesse uma maior duração do que a estipulada no quadro da rotina e reduzia o tempo dedicado às atividades dirigidas, indo ao encontro, uma vez mais, das necessidades e interesses das crianças e da necessidade de flexibilizar as rotinas. Outro aspeto a referir é que, apesar de existir o tempo de brincar na rotina da sala, a Educadora acredita que “[...] o brincar existe em todos os momentos da rotina”¹⁴ (Ed. II, Entrevista, 2014), perspetiva que será analisada posteriormente.

É interessante observar que esta ideia é coerente com o que se encontra referido no Projeto Curricular de Grupo:

A equipa está consciente da importância de perceber quando as crianças não estão interessadas em determinada experiência, interpretando os sinais transmitidos, devendo ter capacidade de flexibilizar a intervenção, o que pode implicar alterar o planificado e seguir, de acordo com os interesses que as crianças demonstram no momento (Ed. II, PCG, 2014:15).

Em última análise, nos discursos das Educadoras foi possível encontrar um ponto de contacto, que se relaciona com a influência do espaço e dos materiais no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A Educadora de Creche declara que “[...] através de um puzzle, de um jogo, a criança está a tirar alguma aprendizagem” e que “[...] cada área tem um sentido [...], uma aprendizagem diferente” (Ed. Cr., Entrevista, 2014). Por seu lado, a Educadora de Jardim de Infância defende que “[...] a forma como a sala está estruturada, os materiais que tem influenciam as aprendizagens, a evolução da criança [...]” e que “[...] se uma sala tem espaços abertos, se tem espaços fechados, tudo isso vai condicionar o brincar da criança e, logo, o desenvolvimento que ela poderá ter no sítio onde brinca [...]” (Ed. II, Entrevista, 2014). Assim, não obstante os pontos divergentes dos discursos das Educadoras, ambas consideram que o espaço e os materiais exercem uma importante influência no brincar da criança e, por conseguinte, no modo como efetua as aprendizagens e se desenvolve.

¹⁴ Este excerto foi mobilizado da resposta à questão 5 da Entrevista.

Perante a questão 4 – *“Como ages e quem organiza os momentos de brincadeira das crianças?”* –, que visava ter acesso às concepções sobre o papel do Educador no brincar das crianças, a Educadora de Creche defendeu a **livre escolha da criança** para tomar as suas opções sobre com o que quer brincar, cabendo ao Educador fazer a gestão dessas escolhas, para evitar que as crianças desenvolvam sempre as mesmas brincadeiras:

Acho que as crianças têm de ter uma capacidade livre de escolha. Acho que elas têm de escolher com o que querem brincar... o Educador tem é de saber gerir isso. No Jardim de Infância, como eu te disse, é a questão das áreas, para não brincarem sempre na mesma área. Na Creche é para também não brincarem sempre com os mesmos brinquedos (Ed. Cr., Entrevista, 2014).

De acordo com esta perspetiva, se o Educador observar que a criança brinca sempre com os mesmos brinquedos, deve incentivá-la a brincar com outros e chamá-la para brincar com ele: *“[...] acho que o Educador tem de tentar incentivar a criança e o melhor a fazer é ir chamá-la e brincarem os dois... a Educadora com a criança, porque assim é um estímulo para ela começar a gostar daquele brinquedo [...]”* (Ed. Cr., Entrevista, 2014). Apesar de esta afirmação contemplar a perspetiva de que o Educador deve lançar desafios à criança, refere também o Educador como um estímulo para que a criança adquira interesse por determinado brinquedo, o que remete uma vez mais para a conceção de aprendizagem tradicional, segundo a qual a criança é estimulada pelo adulto para aprender, sendo a sua iniciativa relegada para segundo plano. Deste modo, e apesar de a Educadora defender a liberdade de escolha por parte da criança, sou levada a crer que essa liberdade apenas existe aparentemente, uma vez que, de acordo com este ponto de vista, caso a criança queira sempre utilizar os mesmos brinquedos, esta liberdade passa a ser “controlada” pelo Educador, que, na conceção da entrevistada, deve estimulá-la a brincar com outros objetos.

Fazendo um cruzamento com as observações no contexto, posso referir que as crianças escolhiam os materiais com que queriam brincar, porém, era frequente a Educadora chamar as crianças para junto de si, de modo a que brincassem com outros materiais escolhidos por ela. Esta questão encontra-se analisada anteriormente, na questão 3, mais especificamente, na vertente do *Educador como gestor do espaço e dos materiais utilizados pelas crianças*.

Na minha perspetiva, é importante que o Educador represente um apoio na complexificação das brincadeiras levadas a cabo pela criança tendo, no entanto, a

preocupação de não cercear a sua liberdade de escolha e a sua iniciativa. Dito de outro modo, pode possibilitar que a criança descubra as potencialidades de determinado brinquedo ou brincadeira, apoiando-a nesse processo de descoberta, porém, sem limitar a espontaneidade da criança.

Em seguida, no seu discurso, encontra-se novamente implícita a **representação tradicional do papel do Educador**, salientando a ideia da estimulação da criança por parte do adulto, no brincar: *“é importante o Educador estimular a criança nesses momentos de brincadeira”* (Ed. Creche, Entrevista, 2014), o que se relaciona intimamente com sua concepção de criança, analisada na questão 1. Assim, de acordo com esta concepção, a criança realiza aprendizagens no brincar quando estimulada pelo adulto, não tendo uma implicação ativa e direta na construção destas aprendizagens.

A Educadora faz, também, referência às **brincadeiras entre pares**: *“[...] no final deste ano, já se começa a ver na minha sala as brincadeiras entre pares que não se viam no início do ano. No início do ano eles brincavam cada qual para si, agora já brincam dois, três”* (Ed. Cr., Entrevista, 2014), o que remete para a teoria analisada no *Quadro Teórico de Referência*, segundo a qual as crianças mais novas não desenvolvem brincadeiras em interações profundas, umas com as outras. No entanto, neste contexto de estágio, um mês após o início do ano letivo, pude observar diversas brincadeiras com cariz explicitamente social entre as crianças, que se encontram documentadas no capítulo IV – *Apresentação e Interpretação da Intervenção*.

Outro aspeto abordado no seu discurso é a potencialidade da brincadeira ao nível da partilha entre pares:

eles [...] gostam muito de brincar com os brinquedos de casa e partilham mesmo no sentido de eles emprestarem uma coisa, um brinquedo deles. [...] E é uma maneira de através da brincadeira eles partilharem e é muito importante (Ed. Cr., Entrevista, 2014).

De facto, considero que a partilha de brinquedos com os pares é um aspeto de extrema importância no brincar, que também se relaciona com o desenvolvimento de competências sociais, uma vez que, enquanto brincam, as crianças estabelecem interações que possibilitam o desenvolvimento da capacidade de partilhar com o *outro* aquilo que é seu, descentrando-se do seu *eu* e compreendendo as vontades e desejos do *outro*. Citando Katz e McClellan (2005:19), “[...] como a maior parte da aprendizagem feita durante os primeiros anos, as *skills* sociais são aprendidas e reforçadas

principalmente através de processos interactivos [...] através da situação de «dar e receber», no contexto das brincadeiras [...] com os colegas”. Neste sentido, é também função do Educador promover a partilha entre pares, neste caso, durante o brincar.

Pude observar, ao longo do estágio, diversas situações em que a Educadora fazia a mediação dessa partilha de brinquedos entre as crianças, não só no que se refere àqueles que eram trazidos de casa, como também àqueles que pertenciam à sala (cf. Anexo 6: Nota de Campo 8), sendo um dos princípios orientadores da prática pedagógica expressos no Projeto Pedagógico “*incentivar a experimentação, a partilha, o respeito e a afetividade, através da interação permanente com os objetos e com os outros*” (Ed. Cr., Projeto Pedagógico, 2013:12).

Por fim, a Educadora de Creche destacou o papel do **Educador como observador**, defendendo que pode, ou não, participar nas brincadeiras das crianças, mas que é fundamental que as observe:

Eu acho que o Educador tem de estar sempre a observar como é que a criança está a brincar. Pode estar ao pé dela, a brincar com ela, ou então não... pode estar só a observar para ver também como é que a criança age, se tem conversas espontâneas... acho que é muito importante a nossa postura de estar ali a observar (Ed. Cr., Entrevista, 2014).

Ainda no entendimento da Educadora, “*é muito importante o Educador ser observador e ver [...] como é que a criança brinca para tirar também depois partido dessas situações*” (Ed. Cr., Entrevista, 2014). Interpretando esta declaração, sou levada a crer que, de acordo com o ponto de vista da entrevistada, a observação é crucial para que o Educador possa conhecer a criança e planear a intervenção de acordo com as suas ações e com os interesses manifestados no brincar. Fazendo referência às observações no contexto, foi notório, para mim, que a Educadora se dedicava à observação das crianças, essencialmente nos momentos de brincadeira. A título de exemplo, no Dossier Pedagógico de Estágio em Creche, referi que “[...] nos momentos de brincadeira [...], a Educadora senta-se e observa as ações das crianças [...]” (Machado, 2013a:40).

Apesar de considerar que a observação das brincadeiras das crianças é fundamental, creio que a participação também o é, dado que, apenas com a observação, o Educador perde muita informação relacionada com os interesses das crianças e tem uma menor perceção dos seus processos de construção do conhecimento. Para além disto, ao

participar nas brincadeiras, tem a possibilidade de introduzir novos desafios, dando primazia à iniciativa da criança, com o intuito de complexificar a brincadeira.

Relativamente à Educadora de Jardim de Infância, defende a conceção do **Educador como participante nas brincadeiras** das crianças, apoiando-as. No seu entendimento, é de extrema importância que o adulto interaja e brinque muito com as crianças no quotidiano: “[...] é importante o adulto [...] principalmente, brincar muito com elas no dia-a-dia [...]” (Ed. JI, Entrevista, 2014) e, ainda, que valorize a criança no seu brincar: “o importante é a criança sentir que [...] os adultos que estão com ela [...] valorizam-na no seu brincar, naquilo que ela está a fazer, naquilo que ela investe [...]” (Ed. JI, Entrevista, 2014). No seguimento desta ideia, a Educadora refere a importância de o adulto tentar brincar com todas as crianças, expressando, no entanto, um sentimento de frustração ao referir que esta é uma dificuldade sentida no quotidiano com as crianças: “[...] a realidade é que eu sinto que são muitas crianças para poucos adultos [...] um dia nós brincamos mais com uns, noutro dia tentamos brincar mais com outros para tentar ir chegando a todos, mas é muito frustrante” (Ed. JI, Entrevista, 2014). De modo a ultrapassar esta dificuldade, refere a importância do trabalho em equipa: “[...] mas o adulto tem de aprender a gerir isso [...] e acima de tudo, trabalhar com as colegas e fazer essa ponte, esse apoio... uns adultos estão mais com umas crianças, outros adultos brincam com outras [...]” (Ed. JI, Entrevista, 2014). Nas palavras da Educadora, para que esse trabalho em equipa no âmbito do brincar seja profícuo, “[...] é fundamental o adulto conseguir também passar para as pessoas com quem está na sala o quanto o brincar é importante e fundamental para o desenvolvimento”.

Ao contrário da Educadora de Creche, a Educadora de Jardim de Infância tem a convicção de que observar somente as brincadeiras das crianças se torna insuficiente: “eu acho que é fundamental (ênfase). Porque se tu não estiveres com elas, se estiveres só a vê-las de longe... há muitas coisas que se perdem [...]. De longe há muitas coisas que te passam, que tu não ouves [...]”¹⁵ (Ed. JI, Entrevista, 2014). No entendimento da entrevistada, ao brincar com as crianças, torna-se possível conhecer os seus centros de interesse, a sua realidade: “ela quando está numa área da casinha com aquele discurso todo, [...] mostra ali uma série de centros de interesse e das próprias rotinas... às vezes

¹⁵ Esta resposta da Educadora foi dada à questão “Então achas que é muito importante o adulto estar presente nas áreas e brincar com as crianças?”, que lhe coloquei com o intuito de aprofundar a resposta anterior. Apesar de esta questão induzir a resposta, foi colocada intencionalmente, uma vez que esta ideia já se encontrava presente no discurso da Educadora, em respostas anteriores.

vai buscar coisas de casa que reproduz aqui” (Ed. JI, Entrevista, 2014). Esta declaração da Educadora remete claramente para as teorias socio construtivistas e socio interacionistas, abordadas no *Quadro Teórico de Referência*, segundo as quais a criança reproduz a sua realidade imediata no brincar. Ainda de acordo com esta perspetiva, o facto de o Educador conhecer a realidade da criança através do brincar permite uma aproximação entre ambos: *“tu acabas por conhecer também um bocadinho mais os gostos da criança e o seu meio familiar, porque há coisas que ela reproduz e tornas-te mais próxima dos seus interesses, das suas características, das suas necessidades... estando com a criança*” (Ed. JI, Entrevista, 2014). Este conhecimento individualizado da criança auxilia, por conseguinte, o planeamento da intervenção futura do Educador, tal como analisado na resposta à questão 2.

A Educadora defende que apoiar o brincar passa por interagir com as crianças nestes momentos e questioná-las, de modo a incentivar o pensamento e a reflexão sobre as suas ações: *“[...] se o adulto interagir, fizer perguntas que ajudem a criança a pensar, a refletir sobre a sua ação, eu acho que isso é que é apoiar o brincar [...]”* (Ed. JI, Entrevista, 2014), o que remete para a perspetiva vygotskiana referida no ponto 3 do *Quadro Teórico de Referência – O Papel do Educador de Infância no Brincar*.

No que se refere à participação do adulto nas brincadeiras de faz-de-conta, a entrevistada acredita que deve ser a criança a conduzir a brincadeira, na maioria das vezes: *“[...] eu pessoalmente gosto muito de deixar a criança liderar e... (pausa) e à medida que ela vai fazendo eu vou perguntando e ela vai-me dando indicações”* (Ed. JI, Entrevista, 2014). Defende, também, que deve ser dado espaço à criança para agir e, a partir dessas ações, colocar questões que permitam introduzir uma complexificação da brincadeira: *“[...] eu acredito que o adulto deve ter muito essa postura, de dar espaço à criança e a partir daquilo que a criança lhe dá ir fazendo questões e ir desenvolvendo”* (Ed. JI, Entrevista, 2014). Esta perspetiva relaciona-se com a colocação de questões à criança que, não devendo ser excessivas, assumem um papel importante no que se refere a incitar ao pensamento e à reflexão.

Por outro lado, no entendimento da Educadora, o facto de o adulto, ocasionalmente, assumir uma postura mais ativa na brincadeira origina na criança um sentimento de competência e de valorização das suas capacidades. Nas suas palavras,

Claro que há momentos em que elas gostam que nós, adultos, também tenhamos uma postura diferente, não é? E que nós digamos “ai apetecia-me tanto um copinho de sumo de morango fresquinho!” [...] e elas vão muito contentes e sentem-se muito competentes, muito capazes porque conseguem ir buscar aquele copinho de sumo de morango fresquinho e, portanto, também se sentem valorizadas por isso, percebes? (Ed. JI, Entrevista, 2014).

Nesta perspetiva, a Educadora defende, uma vez mais, a ideia de que deve ser encontrada uma harmonia entre a iniciativa da criança e os desafios do Educador no âmbito do brincar: “[...] não acredito que tenha de ser sempre a criança a liderar, nem o adulto... tem de haver uma gestão disso” (Ed. JI, Entrevista, 2014).

Fazendo um cruzamento de informação no que se refere à intervenção da Educadora no brincar das crianças, no Dossier Pedagógico de Estágio em Jardim de Infância (cf. Anexo 8), referi que

[...] neste tempo de brincadeira nas áreas, os adultos envolvem-se nas ações das crianças, apoiando-as nas suas intenções e colocando-lhes questões e desafios que incitem ao pensamento, à reflexão e à resolução de problemas, uma vez que os membros da equipa da sala, e em especial a Educadora, possuem a crença de que as crianças aprendem fazendo, experienciando e refletindo sobre a sua ação [...] (Machado, 2014a:20).

Complementando com as observações feitas em contexto empírico, era possível entrar na Sala dos Diamantes e ver a Educadora com uma coroa colocada na cabeça ou, por exemplo, vestida de princesa, com o vestuário existente na área da casinha. Também a título de exemplo, era frequente observá-la sentada no chão, a fazer uma construção com as crianças, a montar uma torre na área dos jogos, a ler um livro, a modelar plasticina, a fazer pulseiras ou a “comer” na área da casinha (Machado, 2014c)¹⁶. Como tal, é possível apreender que a Educadora participava ativamente nas brincadeiras, adotando uma postura na qual era notória a valorização do brincar e o papel que este assume no seu currículo.

Por último, foi possível discriminar no discurso da entrevistada a função do **Educador como “transmissor” da importância do brincar às famílias**. A Educadora acredita que o brincar deve ser valorizado tanto em casa como na Instituição, de modo a que as famílias compreendam que brincar é o trabalho da criança. No seu ponto de vista, para tal, é essencial

¹⁶ Excerto inspirado num trabalho sobre o brincar, realizado no âmbito da U.C. *Modelos Pedagógicos e Desenvolvimento Curricular*, pertencente ao 2.º semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

[...] trazer a família à Instituição... explicar-lhes a importância do brincar nas reuniões de pais que também fazemos... e valorizar o brincar da criança em casa e cá [na Instituição] para que as famílias percebam que o trabalho da criança é brincar e que a energia que nós, adultos, pomos na profissão ou nas coisas de casa que temos para fazer, elas põem no que estão a fazer, no brincar (Ed. II, Entrevista, 2014).

Esta ideia também se encontra explícita no Projeto Curricular de Grupo, quando a Educadora refere que um dos procedimentos de intervenção pedagógica é *“promover o envolvimento e a participação das famílias através de encontros individuais e em grupo, formais e informais”* (Ed. II, PCG, 2014:14).

Ainda no entendimento da Educadora, para que esta sensibilização para a importância do brincar seja feita, é importante abandonar a ideia de que o brincar representa uma mera forma de as crianças passarem o tempo: *“[...] em termos de desenvolvimento e de esforço... as pessoas pensam “Ah, estão só a brincar”... Não! Estão ali a investir toda a sua energia e cansam-se (risos)... e portanto deve-se apoiar as famílias a desenvolver isso...”* (Ed. II, Entrevista, 2014). A título de exemplo, observei uma situação no estágio em que o pai de uma criança da sala se mostrou preocupado com o facto de a filha conhecer menos letras do que conhecia a outra filha quando tinha mesma idade. Perante isto, a Educadora tentou tranquilizar o pai, dizendo-lhe que o número de letras que a criança conhece não é significativo em contexto de Jardim de Infância, uma vez que esses conceitos vão surgindo no brincar, de acordo com o interesse que a criança demonstra em sabê-los. Assim, a Educadora tentou despromover a escolarização em contexto de Jardim de Infância e, simultaneamente, acentuar o valor existente no brincar (cf. Anexo 6: Nota de Campo 13).

Ainda assim, observei várias situações em que esta desvalorização se encontrava presente nos discursos de alguns familiares das crianças e, como tal, considero que a documentação pedagógica do brincar seria um recurso profícuo na valorização das brincadeiras das crianças. Apesar de observar, frequentemente, a Educadora a registar fotograficamente os momentos de brincar das crianças, fui-me apercebendo, ao longo do estágio, de que os *placards* existentes no interior e no exterior da sala eram compostos, permanentemente, pelas produções das crianças, resultantes de atividades dirigidas. Posto isto, creio que a exposição de registos fotográficos do brincar poderia exercer influência na função do Educador como “transmissor” da importância do brincar às famílias, conceção identificada no discurso da entrevistada.

Colocando em paralelo os discursos das Educadoras, é possível identificar uma ideia congruente: apesar de a Educadora de Jardim de Infância considerar que observar sem participar se torna insuficiente, ambas defendem a importância da observação no conhecimento das crianças e dos seus interesses, para que seja possível planejar os procedimentos de intervenção junto delas. Na perspectiva da Educadora de Creche, “*é muito importante o Educador ser observador e ver [...] como é que a criança brinca para tirar também depois partido dessas situações*” (Ed. Cr., Entrevista, 2014). No entendimento da Educadora de Jardim de Infância, participando na brincadeira e observando-a, simultaneamente, o adulto tem a possibilidade de “[...] *conhecer também um bocadinho mais os gostos da criança e o seu meio familiar [...]*” (Ed. JI, Entrevista, 2014), o que permite uma aproximação mais profunda à criança.

De acordo com Parente (2011:5), “[...] observar e escutar a criança torna-se, assim, essencial para conhecer, para adequar as propostas, quer ao nível dos cuidados quer da educação e, ainda, para revelar as aprendizagens das crianças”.

Relativamente à quinta questão – ***Qual o sentido que o brincar assume no teu currículo?*** –, a Educadora de Creche referiu **o brincar como pressuposto prático do projeto educativo** da Instituição: “[...] *aliás, um dos pressupostos práticos do nosso projeto é o brincar*” (Ed. Creche, Entrevista, 2014). Ao consultar o projeto – “O Lúdico e as expressões como instrumentos geradores de novas aprendizagens/competências –, é possível ler que

[...] o lúdico é um tema que tem conquistado espaço no panorama nacional, principalmente na educação infantil, por ser o brinquedo a essência da infância e o seu uso permitir um trabalho pedagógico que possibilita a promoção do conhecimento, da aprendizagem e do desenvolvimento (Projeto Educativo, 2013:13).

Em sintonia com este pressuposto do projeto, a Educadora acrescenta que “[...] *faz todo o sentido o brincar no meu currículo como Educadora*” (Ed. Cr., Entrevista, 2014). Assim, a Educadora acredita que o brincar é muito importante, tendo em conta que “[...] *através do brincar eles tiram outras aprendizagens*” (Ed. Cr., Entrevista, 2014), ou seja, encara o brincar como um recurso educativo, promotor do processo de aprendizagem das crianças.

No que diz respeito à **iniciativa da criança versus propostas do adulto**, refere que realiza duas atividades propostas semanais na Creche. Argumenta que “[...] *na Creche*

eles são mais pequeninhos, o tempo de atenção é mais pequeno [...]” (Ed. Cr., Entrevista, 2014) e acrescenta que *“[...] no Jardim de Infância é importante todos os dias, ou praticamente todos os dias, as crianças terem uma coisa nova, porque eles são mais crescidos e também precisam de ser estimulados em todos os níveis”* (Ed. Cr., Entrevista, 2014). Uma vez mais, surge a perspetiva tradicional adultocêntrica, que defende a estimulação do adulto face à criança. Considero, ainda, que as afirmações da Educadora se podem tornar redutoras das potencialidades das crianças dos 0 aos 3 anos, quando comparadas com a conceção que revela ter das crianças com faixa etária entre os 3 e os 6 anos. Ainda assim, creio ser positivo o facto de a Educadora dar primazia ao brincar, em detrimento das atividades dirigidas.

Efetivamente, ao longo do estágio, foram poucas as vezes em que se realizaram atividades dirigidas, uma vez que a Educadora, na sua prática, revelou privilegiar os momentos de brincadeira livre, em especial nesta faixa etária, dizendo acreditar que as aprendizagens se efetivam de forma mais positiva e adequada quando resultam de ações iniciadas pelas crianças e, posteriormente, relançadas pelo adulto. Esta prática da Educadora encontra-se relatada por mim no Dossier Pedagógico: *“[...] a prática da Educadora baseava-se em dar primazia ao brincar e à exploração livre dos materiais e dos objetos, preferindo não realizar frequentemente atividades dirigidas com as crianças”* (Machado, 2013a:151). Neste sentido, Post & Hohmann (2011:22) alegam que *“[...] mais ninguém consegue ter experiências pela criança ou desenvolver conhecimentos por ela. As crianças têm, elas próprias, de fazê-lo”*.

A Educadora demonstrou, ainda, privilegiar **o brincar como recurso afetivo**, essencialmente no que se refere a suprir, de certa forma, a falta que as crianças sentem dos familiares, enquanto estão na Creche: *“[...] à segunda-feira vêm sempre com mais birra, querem a mãe, querem o pai... por isso acho importante deixá-los brincar”* (Ed. Cr., Entrevista, 2014). É possível estabelecer uma relação entre esta conceção e o brincar como um recurso de catarse referido no ponto 2 do Quadro Teórico de Referência – *Perspetivas Teóricas sobre o Brincar*. Neste caso específico, o brincar pode assumir-se como um meio utilizado pela criança para ultrapassar a angústia sentida na separação do familiar, aquando da chegada à Creche. De acordo com Oliveira *et al.* (2003:58), este *“[...] trabalho cognitivo-emocional da brincadeira [...]”* constitui *“[...] a forma mais comum da criança pequena trabalhar seus conflitos e emoções [...]”* (idem). Ainda nesta linha de pensamento, a Educadora acredita que o brincar pode atuar

como facilitador do processo de adaptação da criança à Creche: “[...] *no processo de adaptação, eu, enquanto Educadora da Creche, é mais o brincar*” (Ed. Cr., Entrevista, 2014).

Por seu lado, a Educadora de Jardim de Infância concebe o **brincar como a base do currículo**: “[...] *o brincar é a base do meu currículo*” (Ed. JI, Entrevista, 2014). De modo a explicitar esta afirmação, acrescenta que “[...] *o brincar existe em todos os momentos da rotina*” (Ed. JI, Entrevista, 2014). No que se refere à relação entre a rotina da sala e o brincar, a Educadora refere que:

*Nós seguimos o currículo High-Scope, que é um currículo com uma especificidade... em termos de metodologia, em termos de rotina, existe o momento de planear, o momento de fazer, de arrumar, por vezes existe o momento de rever, o grande grupo, o pequeno grupo... portanto é um currículo que tem vários momentos no dia [...] E, como tal, cada um desses momentos também dá oportunidades de interação diferentes, logo, o brincar é diferente*¹⁷ (Ed. JI, Entrevista, 2014).

Deste modo, é possível compreender que, de acordo com a perspetiva da Educadora, o brincar, no currículo de High-Scope desenvolvido na sala, não se limita ao momento de *fazer*, estando presente, mesmo que de forma implícita, nos outros momentos, apoiando “[...] *todas as interações que existem na sala*” (Ed. JI, Entrevista, 2014), tendo em conta que, mesmo nos outros momentos da rotina, “[...] *há interações, há comunicações, há conversas que vão buscar...*” (Ed. JI, Entrevista, 2014).

De modo a ilustrar esta perspetiva, a Educadora recorre a exemplos ocorridos na sua prática, como é o caso da observação que fez de crianças que brincavam com a água nos momentos de higiene. Partindo da manifestação deste interesse, quando as condições climatéricas o permitiram, a Educadora proporcionou às crianças que desenvolvessem brincadeiras com água, baldes, caixas, entre outros objetos:

[...] para mim aquela interação com a água tanto tempo, aquilo foi um momento de brincar para aquela criança. Ela esteve ali, prazerosamente, em interação com o meio aquático, [...] a fazer experiências com a mão [...] para mim, aquilo também é brincar, compreendes? [...] E agora tenho a oportunidade de proporcionar isso a essas crianças, às quais eu não pude chegar durante o ano e que via que era um gosto... explorar a água e eu não pude fazer muitas experiências nesse sentido... agora que está sozinho, está bom tempo, posso então agarrar nisso (Ed. JI, Entrevista, 2014).

¹⁷ Este excerto foi mobilizado da resposta à questão 4 da Entrevista.

Outro exemplo dado pela Educadora neste âmbito relaciona-se com o momento da refeição, especialmente o almoço:

É como ao almoço, crianças que estão a comer e que não gostam muito deste alimento ou do outro, nós conversamos sobre isso e na casinha fazemos sopa a fingir e depois no momento de grande grupo e de pequeno grupo fazemos sopa a sério... e isso também é observado no brincar da criança e também num momento formal, digamos, que é o momento do almoço... portanto isso depois pode estar tudo inter-relacionado entre si (Ed. II, Entrevista, 2014).

Analisando este ponto de vista e os exemplos dados pela Educadora, é possível compreender que, ao perspetivar o brincar como a base do seu currículo, não restringe o brincar ao tempo especificamente contemplado na rotina. Dito de outro modo, observa interações que concebe como brincadeiras noutros momentos da rotina ou, por outro lado, observa interesses e necessidades das crianças também nesses momentos, estabelecendo uma relação com as brincadeiras nas áreas e, planeando, desse modo, a sua intervenção, quer como apoio no brincar, quer ao propor experiências às crianças, por exemplo, nos momentos de grande e de pequeno grupo. Em última análise, de acordo as palavras da Educadora, existe uma inter-relação entre todos esses momentos, observações e interações.

Em conversas informais, foram várias as vezes em que a Educadora referiu que o brincar era, acima de tudo, o ponto de partida para as experiências [atividades] que propunham às crianças. Recorrendo às observações no terreno, tornou-se, para mim, evidente que os interesses manifestados pelas crianças nesses momentos eram, de facto, o ponto de partida para as experiências propostas pelo adulto.

Não obstante, embora considere de extrema importância que estas atividades se baseiem nos interesses das crianças que, muitas vezes, são manifestados nas brincadeiras, considero também que a perspetiva do brincar como, “*acima de tudo*”, um meio para se planificarem atividades dirigidas se pode tornar demasiado redutora. Na minha perspetiva, muito mais do que o meio para atingir o fim que são as atividades, o brincar deve representar o meio e o fim da atividade lúdica espontânea da criança.

Ainda assim, tendo em conta as observações feitas, e apesar de no campo pedagógico não existirem verdades incontestáveis, creio que existe, de facto, esta acentuada valorização do brincar pela Educadora, que o coloca num lugar de destaque no seu currículo.

Outro aspeto que considero relevante destacar no discurso da Educadora e que, apesar de não ser exclusivo do brincar, se relaciona com ele é a concepção do **Educador como um “eterno aprendiz”**. Dito de outro modo, a entrevistada acredita que o Educador de Infância deve ser um profissional reflexivo, que se encontra em formação contínua e que questiona permanentemente a sua prática, com o intuito de melhorá-la, evitando cair no cinismo profissional. Salienta, ainda, a importância do trabalho em equipa, essencialmente no que se refere à partilha de medos, angústias, dúvidas e experiências, na construção da identidade profissional:

[...] há muitas coisas em que eu sinto limitação, que acho sempre que falta mais qualquer coisa [...] aqui na Instituição reunimos semanalmente com as colegas e também é muito importante essa formação interna umas com as outras, quer com as colegas de sala, quer com as Educadoras com quem trabalho. Isso é muito importante para a construção da nossa identidade profissional, poder falar com os outros, expor os nossos medos, as nossas dúvidas [...] isso é bom, é positivo, sentir que continuas a refletir sobre a ação, que não te deixaste levar, que não deixaste de refletir, que não tens aquela postura de “faço assim e isto está bom”... porque nunca está bom, percebes? (Ed. II, Entrevista, 2014).

No que diz respeito especificamente ao brincar, esta concepção de permanente construção da identidade profissional possibilita que a Educadora reflita de forma continuada sobre a sua intervenção junto das crianças nos momentos de brincadeira e sobre o modo como pode construir um ambiente educativo promotor do brincar, o que, nas palavras da Educadora, também é facilitado pelo contexto onde desenvolve a sua prática:

Sinto que é um contexto que apoia o desenvolvimento da criança em muitos níveis [...] apoiando sempre o brincar e explicitando às famílias o quanto isso é importante porque eu acho que o adulto é muito formador da visão que a sociedade pode construir da infância (Ed. II, Entrevista, 2014).

Em suma, ser um Educador reflexivo “[...] significa ser um profissional que reflecte sobre o que é, e o que realiza, o que sabe e o que ainda procura, encontrando-se em permanente atenção às situações e contextos em que interage” (Marques *et al.*, 2007-2011:130).

Após analisar os discursos das Educadoras, é possível reconhecer uma similitude na forte ênfase dada à importância do brincar nos seus currículos. Nas palavras da Educadora de Creche, “[...] faz todo o sentido o brincar no meu currículo como Educadora [...]” (Ed. Cr., Entrevista, 2014). A Educadora de Jardim de Infância

salienta que “[...] *o brincar é a base do meu currículo*” (Ed. II, Entrevista, 2014). Apesar da divergência de algumas concepções expressas nos seus discursos, observa-se que o brincar é, de facto, valorizado e que a sua importância é reconhecida no quotidiano das suas práticas enquanto Educadoras de Infância.

Capítulo V –

Considerações Finais:

Refletindo sobre um Percurso Evolutivo

“Projectar é realizar e viver em liberdade.” (John Dewey)

De modo a terminar este Relatório do Projeto de Investigação, torna-se fundamental elaborar um capítulo dedicado às considerações finais. Neste sentido, este derradeiro capítulo pretende ser um espaço de reflexão acerca do percurso percorrido no âmbito do projeto de investigação, com especial ênfase para as dificuldades sentidas e para os meios desenvolvidos com o intuito de as superar, tendo em conta que acredito profundamente nas dificuldades como promotoras de motivação, de superação e de desenvolvimento da identidade profissional. Por outro lado, se estivesse convicta de que as diversas vertentes da minha intervenção tinham sido desenvolvida sem dificuldades, estaria a cometer aquilo que Meirieu (2002) denominou como o delírio demiúrgico. Como tal, estas considerações finais não pretendem focar-se em conclusões nem em generalizações superficiais, mas sim numa profunda reflexão introspetiva e retrospectiva que terá como principal alicerce a relação integrada e crítica acerca da minha intervenção e que me permitirá desenvolver uma reflexão prospetiva, posicionando-me enquanto futura Educadora de Infância.

Ao procurar melhorar e aprofundar o meu conhecimento sobre o papel do brincar [social] espontâneo na infância e sobre as conceções das Educadoras participantes, empenhei-me neste estudo que se desenvolveu nas duas Instituições onde decorreram os estágios em Creche e em Jardim de Infância.

Esta investigação teve origem numa questão de investigação: ***“Como promover o brincar [social] espontâneo na Creche e no Jardim de Infância?”*** e a sua intenção era compreender a relação existente entre o papel assumido pelo brincar no currículo das Educadoras e as suas práticas pedagógicas. Dito de outro modo, procurei subsidiar-me de uma compreensão sobre o modo as conceções pedagógicas das Educadoras exercem influência na sua intervenção junto das crianças, no âmbito da promoção do brincar [social] espontâneo.

A opção por um estudo no âmbito do paradigma interpretativo e, por isso, de natureza qualitativo-interpretativa foi considerada a mais adequada, uma vez que não se pretendia estabelecer relações causais entre os fenómenos educativos, mas sim interpretá-los à luz dos conceitos estudados, naqueles contextos de educação específicos. Assim, dada a particularidade e a especificidade identitária dos contextos

empíricos nos quais o estudo se desenvolveu, não foi minha intenção tirar conclusões sobre as situações vivenciadas ou aceder a generalizações, mas refletir sobre as observações feitas em contexto, de modo a elucidar a compreensão do fenómeno em estudo e contribuir para a construção de sentido que possibilitasse a sua interpretação. Ainda em relação à natureza do estudo, devo referir que me identifico na totalidade com a abordagem da investigação-ação, que permite uma constante melhoria das práticas pedagógicas nos contextos educativos.

No que respeita aos dispositivos e procedimentos de recolha de informação, considero que foram os mais adequados para obter informações de forma mais detalhada e profunda, essencialmente no que se refere à compreensão e interpretação das concepções pedagógicas das Educadoras, tendo possibilitado, na minha perspetiva, conferir riqueza ao estudo.

No que se refere especificamente às entrevistas e à análise dos projetos de sala, permitiram não só dar voz às Educadoras Cooperantes, como também analisar e interpretar os seus discursos, tendo como eixo central, para a minha compreensão, as perspetivas teóricas abordadas no *Quadro Teórico de Referência*. Através da análise destes discursos, tornou-se possível inferir convicções e ideias pedagógicas, bem como clarificar significados e sentidos das práticas observadas. Essa análise de conteúdo permitiu não só ter acesso às perspetivas e convicções das entrevistadas, relacionadas com a conceção de criança e com o papel do brincar, como também estabelecer uma compreensão acerca da influência das dimensões espacial e temporal e da própria intervenção das Educadoras na promoção do brincar. Neste sentido, importa salientar que a análise de conteúdo se revelou um processo exigente, dada a necessidade da existência de parcimónia e de discernimento na interpretação das concepções das entrevistadas sem, no entanto, anular as dissonâncias dos discursos com as práticas ou a expressão das minhas próprias concepções, quer estivessem, ou não, em sintonia com as das participantes. Ainda assim, este foi um dos processos que me suscitou maior interesse, tendo sido nesta fase que estabeleci uma profunda aproximação ao objeto de estudo deste projeto de investigação, tornando-se possível estabelecer relações de congruência ou de alguma incoerência entre as concepções e as práticas das participantes.

Com base na revisão da literatura, nas observações, nas interações com as equipas pedagógicas e com as crianças nos contextos de estudo, e pela análise dos discursos das

participantes em situação de entrevista, posso inferir a importância do brincar para os processos de desenvolvimento/aprendizagem das crianças.

Pela observação das peculiaridades da brincadeira, das histórias inventadas ou recriadas de situações observadas ou vivenciadas pelas crianças, nos seus contextos de vida, posso apreender que o brincar é um recurso educativo importante que pode favorecer o desenvolvimento das crianças e proporcionar os meios facilitadores para a aprendizagem, assumindo-se como pedra angular do desenvolvimento.

Desde o começo da sua vida, a criança brinca com o seu corpo, com os objetos, com os adultos e com as outras crianças, estabelecendo relações e construindo a sua visão do mundo que a rodeia. Quando brinca com os pares, a criança interage, compartilha regras e por vezes desempenha diferentes papéis sociais, construindo novos significados. Quando brinca, a criança tem oportunidade para desenvolver, progressivamente, a sua sociabilidade, a sua identidade e a sua autonomia, as suas capacidades de atenção, de imitação deferida e de memória e, sobejamente importante, a linguagem ao comunicar com os seus iguais ou com o adulto. No que se refere especificamente às brincadeiras de faz-de-conta, com o desenvolvimento da linguagem oral, os enredos e papéis podem tornar-se mais evidentes, por exemplo quando uma criança convida outra para assumir um determinado papel na brincadeira.

Quero sublinhar que, através deste estudo, se torna possível inferir a relação existente entre o brincar e o contexto sociocultural da criança, à semelhança do que tem vindo a ser defendido ao longo do trabalho. As situações imaginárias criadas pelas crianças permitem o contacto com regras inerentes às relações sociais e regulações culturais (Oliveira *et al.*, 2004), sendo que este contacto se dá através da experimentação de vários papéis, permitindo às crianças estabelecer relações de causa-efeito acerca das suas ações. Dito de outro modo, e tendo como base as ideias veiculadas pelas teorias socio construtivistas e socio interacionistas, é possível estabelecer uma compreensão acerca da relação indissociável entre as brincadeiras desenvolvidas pelas crianças e sua realidade imediata, o que acentua a importância do brincar no processo de conhecimento de si e do *outro*.

O brincar permite à criança “[...] descobrir-se a si própria e ao mundo que a rodeia” (Lemos, 2014:5), bem como “[...] reinventar-se e reinventar a vida” (idem). Posto isto, torna-se absolutamente fundamental compreender que uma das atividades essenciais ao

desenvolvimento da criança é o brincar e, sobretudo, aprender a aprender, brincando. Apesar de o enfoque ter sido dado à infância, devido às características do estudo, é importante mencionar que o brincar assume um papel preponderante ao longo de toda a vida do ser humano. Winnicott (1975:61) afirma mesmo que “[...] o que quer que se diga sobre o brincar de crianças aplica-se também aos adultos [...] Sugiro que devemos encontrar o brincar tão em evidência nas análises de adultos quanto o é no caso de nosso trabalho com crianças”.

Devo salientar, no entanto, a ideia de que o brincar tem sido extremamente desvalorizado pela sociedade, de um modo geral, sendo encarado somente como um passatempo sem intencionalidade subjacente, quando, na realidade, representa parte integrante do desenvolvimento de qualquer criança, afigurando-se como um pilar indispensável e incontornável na infância, como tem vindo a ser defendido ao longo deste trabalho.

Para que o brincar possa ser um recurso pedagógico, isto é, um contributo imprescindível para o processo educativo das crianças, tem de ser compreendido na sua importante função constitutiva do ser criança e valorizado pelos adultos, nos diferentes contextos de vida por elas experienciados. Neste sentido, a perspetiva dos Educadores sobre o brincar é decisiva para a determinação do papel que este assume nos seus currículos, bem como para a sua intervenção pedagógica, no âmbito da promoção da brincadeira nos contextos educativos. Assim, ao ser compreendido como um recurso educativo por excelência, o brincar deve assumir-se como eixo estruturante da prática pedagógica dos Educadores, tanto ao nível da intervenção direta, mais especificamente, na observação e participação no brincar das crianças, como indireta, ao nível da estruturação da organização temporal e espacial da sala. Para além disto, para que o Educador possa apoiar o brincar, deve considerar cada criança como um ser com identidade própria e conhecimentos já construídos, bem como observar os seus interesses e necessidades e brincar com as crianças, sendo seu parceiro e criando vínculos essenciais ao desenvolvimento e aprendizagem.

Ao refletir sobre os meus percursos de estágio, creio que me deparei com dificuldades, desafios e conquistas que resultaram em aprendizagens significativas, existindo aspetos semelhantes e dissonantes, consoante os contextos.

No contexto de Creche, numa fase inicial, senti diversos receios e inseguranças no que dizia respeito, essencialmente, ao estabelecimento da relação pedagógica com as crianças, a partir da qual se deve desenvolver toda a prática. De modo a tentar superar esta dificuldade, procurei recorrer a referenciais teóricos acerca da Creche e, em especial, das crianças com as faixas etárias das do grupo com que estagiei. Para além disto, e sobejamente importante, procurei começar por estabelecer relações com cada uma das crianças, em que o afeto e a sensibilidade assumissem uma presença preponderante, o que exigiu, da minha parte, um aprofundamento da comunicação não-verbal com as crianças. Para que tal fosse possível, procurei aprender a colocar-me na perspetiva das crianças, de modo a tentar compreender como vivenciam as novas descobertas e experiências, como se eu mesma estivesse agora a conhecer o mundo, tendo desenvolvido a capacidade de sentir alegria e entusiasmo com acontecimentos tão simples como um balão a ser atirado ao ar e a descer ou como um jogo do “cu-cu” com uma caixa de cartão. Assim, “[...] compreender como as crianças entendem, descobrir como elas olham e vêem o mundo é tão importante quanto a forma como nós, adultos, olhamos e vemos o mundo” (Zabalza, 1998:129). Neste sentido, aprendi a ver “com outros olhos” e a valorizar as pequenas (grandes) explorações, descobertas e conquistas diárias das infâncias nas quais me envolvia diariamente. Efetivamente, ao longo do tempo, fui sentido que as crianças sentiam confiança em mim, tendo passado de uma presença estranha na sala a um membro da equipa. Neste sentido, considero ter conseguido criar laços significativos com elas, tendo-se tornado numa relação de procura mútua muito espontânea (cf. Anexo 6: Nota de Campo 1).

Outra dificuldade sentida por mim de forma acentuada relacionava-se com o trabalho com as famílias, devido a características inerentes à minha personalidade. Assim, o facto de ser uma pessoa discreta e reservada fazia com que sentisse alguns medos na relação com as famílias das crianças, o que se acentuava por ser um contexto de Creche, em que, de um modo geral, os receios e ansiedades dos familiares das crianças se acentuam. De modo a ultrapassar esta dificuldade, fui mostrando iniciativa de fazer o acolhimento das crianças e de manter diálogos com os familiares, pelo que estas ações se foram tornando espontâneas e naturais (cf. Anexo 6: Nota de Campo 4). Neste sentido, estou convicta de que esta capacidade de iniciativa facilitou a progressiva autonomia que fui conquistando, conseguindo ganhar o “meu lugar” na sala sem, no entanto, tentar sobrepor-me a nenhum elemento da equipa.

Ainda no que se refere a esse lugar na sala, foi neste contexto que comecei a desenvolver a capacidade de encontrar um equilíbrio entre a observação e a participação em todos os momentos da rotina, com especial ênfase para os momentos de brincadeira, o que se afigurou essencial ao desenvolvimento deste projeto de investigação.

Outro aspeto que pretendo destacar pode parecer um simples pormenor aos olhos de quem não está envolvido na microcultura de Creche, contudo, tenho a convicção de que assume um papel preponderante, em especial neste contexto. Este aspeto relaciona-se com o respeito que o adulto sente pela criança e com o facto de ser necessária a preocupação de pedir ou avisar a criança antes de proceder a qualquer ação dirigida a ela, como é o caso de lhe perguntar se pode mudar-lhe a fralda ou se ela lhe pode dar a sua chupeta para ir almoçar/lanchar. As crianças são seres humanos que necessitam de ser tratados com respeito e não é pelo facto de os adultos terem responsabilidade sobre elas que este respeito pode ser diminuído. Assim, do mesmo modo que nós, adultos, não gostamos que invadam o nosso “espaço vital” sem qualquer aviso, as crianças também se sentem desconfortáveis com tais ações, sendo essencial manter esta preocupação que demonstra respeito pela pessoa que a criança é.

Relativamente ao contexto de Jardim de Infância, representou, inicialmente, uma fonte de ansiedade e insegurança, uma vez que era, para mim, um contexto totalmente novo, no qual nunca tinha realizado qualquer estágio. Uma vez que a experiência de estágio anterior, em Creche, se revelou uma experiência excecional, tendo despertado em mim uma paixão, sentia algum receio de não ser capaz de desenvolver competências para estabelecer e construir uma relação pedagógica com crianças da faixa etária do Jardim de Infância, dados os aspetos dissemelhantes entre estes dois contextos.

Para além disto, sentia que me identificava mais com o contexto de Creche, devido às suas especificidades relacionadas com a relação afetiva com as crianças que, para mim, representa um pilar fundamental na relação pedagógica. Assim, esta experiência da variação originava, em mim, uma acentuada carga de angústia, ansiedade, medo e insegurança. De modo a ultrapassar estas inseguranças, numa fase inicial, tive como preocupação primordial integrar-me nas equipas da Instituição e da sala, tentando estabelecer uma relação intra-equipa e inter-equipas, bem como uma relação pedagógica harmónica com as crianças, em que existissem fatores essenciais como o afeto, a confiança, a compreensão e o conhecimento individualizado de cada uma (cf. Anexo 6:

Nota de Campo 10). Citando Hohmann e Weikart (2009:64), “[...] o desenvolvimento da confiança nos outros, autonomia, iniciativa, empatia e auto-confiança proporciona a base para a socialização pela qual a criança passa na transição para a vida adulta”.

Efetivamente, creio ter desenvolvido uma boa relação com as equipas, bem como laços significativos com as crianças, tendo-me sentido um membro da equipa e tendo sentido que as crianças me viam como tal, motivo pelo qual as inseguranças se foram tornando em motivações para o aprofundamento destas relações. Em última análise, creio ter assumido uma presença significativa na sala, tanto para as crianças como para os adultos.

Após a integração no quotidiano da sala, uma das grandes dificuldades sentidas relacionava-se com a gestão do grande grupo, uma vez que era recorrente a sensação de que não conseguia com que as crianças se sentissem cativadas pela minha intervenção. De modo a melhorar esta situação, pude contar com o apoio da Educadora Cooperante, que me deu algumas sugestões, por exemplo, recorrer a canções, fantoches e jogos, de modo a iniciar o momento de grande grupo. Por outro lado, a Educadora foi deixando de estar presente neste tempo de grande grupo para que eu pudesse desenvolver os procedimentos adequados a este tipo de momento (cf. Anexo 6: Nota de Campo 14). Assim, ao longo dos dias, desenvolvi estes procedimentos no sentido de melhorar a minha intervenção, o que me fez sentir progressivamente mais à vontade nestes momentos, sendo que as crianças se mostraram manifestamente mais interessadas e tendo-me feito sentir parcialmente satisfeita com o meu desempenho, dadas as dificuldades sentidas inicialmente.

Não posso deixar de referir que o estágio representaram, para mim, as melhores experiências de todo o meu percurso académico, pois, para além de todas as aprendizagens realizadas, possibilitaram que eu me superasse a mim mesma, dia após dia, ultrapassando medos, dificuldades, angústias e obstáculos e fazendo-me dizer a mim própria que, apesar de todas as adversidades, “afinal, eu consegui”, dando-me ainda mais motivação e determinação para lutar pelo meu sonho, sendo “[...] esta força misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a quase devoção” (Freire, 1997:161) para lutar por esta profissão apaixonante que é a de Educadora de Infância.

Relativamente às intervenções desenvolvidas no âmbito do projeto de investigação, representaram um papel crucial na minha formação enquanto estagiária e enquanto futura

Educadora de Infância, dado que me permitiram desenvolver procedimentos para lidar com a adversidade e sentir as dificuldades com que um Educador de Infância se defronta no seu quotidiano. As reflexões acerca da intervenção, como é o caso da realizada no capítulo III deste trabalho – *Apresentação e Interpretação da Intervenção* –, permitiram-me efetuar um distanciamento da euforia inicial relacionada com o surgimento das ideias para a intervenção, bem como questionar-me a mim mesma acerca dos sucessos e insucessos a ela inerentes.

Este posterior distanciamento permitiu que realizasse um trabalho de interioridade, no sentido refletir pedagogicamente acerca dos aspetos não canónicos da minha intervenção e de concluir que nem tudo decorreu da forma desejada. Esta noção da dificuldade e do inêxito conduziu a uma decepção construtiva, tendo-me motivado para, em situações futuras, melhorar a minha intervenção, numa perspetiva de aprendizagem contínua. Em suma, apesar das insuficiências e imperfeições inerentes à minha intervenção e à minha condição de ser humano, faço um balanço positivo do desenvolvimento das propostas anteriormente apresentadas e interpretadas, permitindo-me sentir alegria pelos aspetos positivos e valorizar enfaticamente os aspetos negativos, uma vez que ambos são essenciais à prática pedagógica.

Em relação à importância e impacto da temática do estudo nas salas onde se desenvolveu, considero que recolhi os efeitos do meu interesse pela temática, tendo sido notório o empenho das Educadoras em introduzir melhorias na promoção do brincar [social] espontâneo das crianças, no que se refere, a título de exemplo, a uma intervenção direta mais ativa nas brincadeiras das crianças. No que respeita à intervenção indireta, observei melhorias relacionadas com o facto de proporcionarem às crianças materiais que pudessem promover as brincadeiras ou, ainda, de possibilitarem que brincassem durante mais tempo do que o estipulado na rotina da sala. Considero, também, que as minhas intervenções, não obstante as dificuldades sentidas e os aspetos menos bem-sucedidos, foram significativas para as crianças de ambos os contextos de estágio. Estou convicta de que as minhas propostas foram promotoras do brincar [social] espontâneo, tendo permitido que, através da introdução de novos materiais e da criação de uma nova área, surgissem brincadeiras espontâneas que possibilitassem o aprofundamento das interações entre pares e entre as crianças e o espaço da sala.

Durante este processo de investigação encontrei alguns constrangimentos que limitaram a sua elaboração, como a necessidade de sintetizar informação e a curta duração da minha intervenção nos contextos. Uma vez que o tempo disponível para a intervenção era diminuto, devido à duração do período de estágio e à impossibilidade de me focar apenas na vertente interventiva da investigação, não tive oportunidade de desenvolver tal como havia planeado. No entanto, estando consciente desta limitação, procurei apresentar propostas que partissem dos interesses das crianças, bem como observar e participar nas suas brincadeiras, de modo a que a minha intervenção se tornasse o mais significativa possível para elas e que fosse, efetivamente, promotora do brincar [social] espontâneo, tanto na Creche como no Jardim de Infância.

Considero que outra das limitações inerentes ao estudo, no que se refere à recolha de informação, se situa ao nível da observação, tendo em conta que creio ter observado de forma mais profunda as ações das crianças do que a intervenção das Educadoras. No que se refere ao brincar, considero que, ao preocupar-me em observar as ações das crianças, com especial ênfase para a linguagem não-verbal na Creche e para os discursos no Jardim de Infância, não me dediquei a uma observação tão profunda da intervenção direta (participação nas brincadeiras) e indireta (organização das rotinas, do espaço e dos materiais) das Educadoras, o que poderia ter enriquecido a análise das informações recolhidas. De modo a tentar ultrapassar esta limitação, refleti aprofundadamente acerca das observações feitas da prática das Educadoras no que refere ao brincar, ainda que tenham sido poucas, e procurei recordar algumas situações observadas, mesmo que não se encontrassem registadas, para que fosse possível realizar uma triangulação das diferentes informações e de modo a que a sua análise fosse, tanto quanto possível, valorizada.

Outro aspeto a salientar prende-se com a subjetividade inerente a um estudo desta natureza. Numa fase inicial de construção do projeto, senti alguns receios relacionados com este aspeto, tendo-o encarado, num primeiro momento, como uma possível limitação. No entanto, ao longo do desenvolvimento do estudo, fui tomando consciência de que esta subjetividade poderia ser um fator enriquecedor, tendo em conta que eu fazia parte do estudo e que esse facto incentivava a que refletisse sobre as minhas conceções e práticas, bem como as das Educadoras participantes e, ainda, sobre as situações observadas e vivenciadas nos contextos.

Posso, assim, afirmar que tenho a convicção de que a minha subjetividade teria de estar inevitavelmente presente neste estudo, o que, em primeira análise, pode parecer paradoxal. Contudo, acredito que um trabalho desta índole reflexiva e interpretativa não só pode como deve transmitir um reflexo de mim mesma, enquanto observadora e participante e, como tal, esforcei-me por abandonar a ideia de que este trabalho se deveria revestir de uma objetividade inquestionável. Tal como referem Glesne e Peshkin (1992:6), “[...] a preocupação com a objectividade do investigador é substituída por um enfoque do impacto da subjectividade no processo de investigação”. Assim, esta minha participação ativa no estudo, ou seja, o facto de eu me encontrar *dentro* do projeto de investigação, para além de não se ter revelado um constrangimento, representa o principal motivo pelo qual considero que fez todo o sentido escrever este trabalho na primeira pessoa, assumindo reiteradamente o *eu* que se encontra presente de forma manifesta. Em última análise, reconheço, assumo e valorizo a subjetividade presente na investigação e que, na minha perspetiva, ao invés de a enviesar ou manipular, a enriqueceu e lhe conferiu o carácter de autenticidade que pretendi manter desde a primeira até à última página deste trabalho.

Penso ser importante referir que a realização da presente investigação, apesar de em minha opinião representar um pequeno contributo para a temática em estudo, constituiu, para mim, enquanto futura Educadora de Infância, um papel primordial na construção da minha identidade profissional e na minha conceção de brincar. Representou, ainda, um incentivo à reflexão sobre as minhas próprias conceções e práticas ao longo dos estágios, nomeadamente no que se refere à promoção do brincar [social] espontâneo das crianças e permitiu o desenvolvimento do meu espírito crítico, baseado em pressupostos teóricos com os quais me identifico, tendo em consideração que, progressivamente, fui desenvolvendo a capacidade de concordar ou discordar de diferentes conceções e ideias pedagógicas, como é o caso daquelas que foram expressas pelas Educadoras nos seus discursos e nos seus projetos.

Com este estudo, evidenciam-se as perspetivas das Educadoras participantes para a compreensão do brincar, que enfocam a importância da brincadeira na Educação de Infância, integrando nos seus currículos e na sua intervenção momentos destinados ao brincar auto iniciado pelas crianças.

Apesar de as suas concepções divergirem em diversos aspetos, ambas atribuem valor pedagógico à brincadeira enquanto parte integrante do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. No entanto, a Educadora de Creche revelou estar convicta deste valor pedagógico exclusivamente quando o adulto se encontra presente nas brincadeiras, o que se pode relacionar, na minha perspetiva, com a concepção adultocêntrica que transpareceu no seu discurso, manifestada nas recorrentes referências à necessidade de estimulação da criança por parte do adulto, tendo em conta que a concepção de criança se encontra intrinsecamente relacionada com o modo como o brincar e a intervenção do adulto são perspetivados. Esta concepção opõe-se à da Educadora de Jardim de Infância, dado que no seu discurso emerge uma concepção de criança como agente ativo no processo de construção do conhecimento, perspetiva com a qual me identifico e que se reflete no valor conferido ao brincar no seu currículo.

Tenho a convicção de esta divergência de concepções pode estar relacionada com os anos de serviço na profissão e, fundamentalmente, com a escola de formação das Educadoras. A título de exemplo, a Educadora de Jardim de Infância refere-se ao papel da escola onde se formou na (re)construção da sua concepção de criança: “[...] lembro-me perfeitamente de ter essa concepção idealista da criança, mais no início, quando estava a estudar... e foi uma coisa que na ESE... foi uma reconstrução da identidade, ao fim e ao cabo” (Ed. JI, Entrevista, 2014). Não obstante, reiterando a ideia veiculada no capítulo IV – *Apresentação e Análise das Informações* –, ambas as Educadoras atribuem ao brincar um papel de destaque nos seus currículos, valorizando-o enquanto meio percursor da aprendizagem e do desenvolvimento na infância. Neste sentido, a Educadora de Creche afirma que “o brincar... (pausa) o brincar é o importante na vida da criança, seja em Jardim de Infância, seja em Creche” (Ed. Creche, Entrevista, 2014) e, por sua vez, a Educadora de Jardim de Infância declara que “para mim, o brincar é das coisas mais importantes que as crianças fazem... (pausa)” (Ed. JI, Entrevista, 2014), acrescentando que “[...] o brincar é a base do meu currículo” (Ed. JI, Entrevista, 2014).

Ainda no que se refere à representação de brincar, considero importante salientar a presença de uma dissonância de perspetivas relativamente ao brincar [social] espontâneo entre mim e a Educadora de Jardim de Infância, que acredita na não existência de brincar espontâneo quando é planeado. Na minha perspetiva, todo o brincar auto iniciado e posteriormente dirigido pela criança, em que existe liberdade de

escolha e de ação, pode ser considerado brincar [social] espontâneo, tendo em conta que considero que o planeamento pode auxiliar a criança a perspetivar o que gostaria, eventualmente, de realizar, porém, não limita a sua espontaneidade criativa. Não obstante, creio que esta conceção da Educadora não exercia uma influência significativa na sua prática, dado que se dedicava de igual forma à observação e participação no brincar das crianças, quer planeassem, ou não, as brincadeiras.

Relativamente à intervenção direta do Educador no brincar, a Educadora de Creche dá primazia à observação sobre a participação, ao passo que a Educadora de Jardim de Infância acredita que, somente com a observação, se perde a noção das aprendizagens feitas pelas crianças no brincar. De facto, identifico-me com a segunda perspetiva, uma vez que tenho a convicção de que a observação das ações e interesses das crianças é importante para que a participação subsequente possa ser profícua, motivo pelo qual o Educador deve observar e participar nas brincadeiras.

No que respeita à organização do ambiente educativo enquanto elemento promotor do brincar, a Educadora de Creche refere, no Projeto Pedagógico, que o espaço deve ser organizado de modo a que a criança se torne construtora ativa do próprio conhecimento. No entanto, as observações que fiz no contexto contrariam um pouco esta ideia, dado que existiam materiais pelos quais as crianças manifestavam um veemente interesse e que não se encontravam acessíveis, necessitando do adulto para os alcançar, o que se opõe à perspetiva da liberdade e iniciativa da criança na exploração dos materiais. Por seu lado, a Educadora de Jardim de Infância defende que as crianças devem ter tempo e espaço para brincar e que esse espaço deve ser modificado consoante os seus interesses, ideias que tive oportunidade de observar aplicadas à sua prática, na sala.

Tendo em conta a questão de investigação-ação deste estudo: ***“Como promover o brincar [social] espontâneo na Creche e no Jardim de Infância?”*** e que uma questão pressupõe a existência de respostas, torna-se possível apresentar uma diversidade de considerações que respondem a esta questão, não procurando, no entanto, efetuar generalizações de índole alguma. Com a realização deste estudo, creio que alcancei estas respostas (que se cingem apenas aos contextos em estudo), não só através da análise das conceções das Educadoras, como também através das observações feitas e da minha intervenção nos contextos, cruzadas com os pressupostos teóricos estudados. Em primeiro lugar, para que o brincar possa ser promovido, deve, em primeiro lugar, ser

valorizado pelos Educadores, de modo a que possa ser perspectivado como uma atividade com valor pedagógico. Neste sentido, o papel que o brincar ocupa no currículo é determinante no modo como os Educadores o integram na rotina diária do grupo, proporcionando tempo, espaço e materiais para que as brincadeiras aconteçam. É fundamental que as crianças disponham de tempo para brincar, a partir de uma organização temporal flexível que contemple e valorize estes momentos. Simultaneamente, é essencial que exista um espaço adaptado às necessidades e interesses do grupo de crianças, que possa ser modificado consoante as alterações desses interesses e que permita o acesso das crianças aos materiais. No que respeita aos materiais propriamente ditos, podem também ser promotores do brincar, dependendo das suas características, da quantidade e diversidade existente e das experiências que proporcionam. Nesta linha de pensamento, é possível inferir que a criação do ambiente educativo, contemplando a vertente temporal e espacial, transpõe as conceções pedagógicas do Educador que o organiza, motivo pelo qual tenho a convicção de que a conceção de criança é determinante no modo como o brincar é – ou não – valorizado e promovido.

Outra vertente indubitavelmente importante na valorização do brincar é a intervenção direta do Educador com as crianças nestes momentos da rotina. É fundamental que o Educador observe a criança e aprofunde o seu conhecimento sobre ela, através das ações realizadas e dos interesses manifestados, participando nesse brincar. Dito de outro modo, é sobejamente importante que o Educador saiba “ler nas entrelinhas”, observando e participando nas brincadeiras, aproximando-se da criança e estabelecendo interações significativas, para que possa adequar a sua intervenção às crianças, a partir delas e para elas, tendo como intencionalidade primordial promover o brincar e tendo consciência de que, ao promover o brincar, promove, de forma ímpar, o processo de desenvolvimento/aprendizagem das crianças e a construção das suas culturas da infância.

Por fim, que se refere às aprendizagens efetuadas ao longo dos estágios e do desenvolvimento deste projeto de investigação, uma das mais importantes relaciona-se com o facto de a intervenção pedagógica ser marcada por dificuldades e insucessos. Apesar de, anteriormente, já ter uma noção desta realidade, foi ao envolver-me nela que me apercebi das adversidades com que um Educador de Infância se depara nas mais diversas vertentes, sejam elas a do trabalho com as famílias, do trabalho em equipa, da

própria intervenção com as crianças, entre outras. Considero que estes obstáculos, de forma quase paradoxal, constituem a motivação para que exista um empenho contínuo de melhoria e renovação das práticas ao longo de todo o exercício da profissão. Assim, esta melhoria e renovação exigem uma reflexão sistematizada por parte do Educador de Infância, não só retrospectiva como também prospetiva. Citando Freire (1997:42-43), “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”, ou seja, a prática de amanhã. É através da reflexão pedagógica que os Educadores de Infância se podem (re)construir, dia após dia, como especialistas da arte de educar, da “[...] arte da ação” (Soëtard, 2004:48) que é, afinal, a Pedagogia.

Uma outra aprendizagem significativa que, apesar de ter sido efetuada ao longo do meu percurso académico enquanto estudante do Mestrado em Educação Pré-Escolar, se fortaleceu durante os estágios, relaciona-se com a primazia da relação afetiva entre o Educador de Infância e as crianças sobre as atividades ditas pedagógicas. Assim, considero que estas atividades, quando realizadas, devem representar um meio para desenvolver a relação criança-adulto e nunca uma finalidade para obter um produto palpável e materializável. Posto isto, penso que antes de realizar toda e qualquer atividade, o Educador deve ter como preocupação primordial estabelecer uma relação afetiva com a criança, que deve ser desenvolvida, por exemplo, através das trocas afetivas veiculadas no brincar e que seja baseada no respeito mútuo, no carinho, na disponibilidade, na compreensão (e não na paciência) e no amor pela infância, pois “[...] a variável mais simples e importante na educação de infância é o amor” (McClelland, Constantian, Regalado & Stone, 1978, citados por Stevens, Hough & Nurss, 2010:764). Nós, seres humanos, somos feitos de Amor... e existimos porque fomos Amados:

“Creio que a imaginação pode mais que o conhecimento.

Que o mito pode mais que a história.

Que os sonhos podem mais que os fatos.

Que a esperança sempre vence a experiência.

Que só o riso cura a tristeza.

E creio que o amor pode mais que a morte” (Fulghum, 1986:5).

Referências Bibliográficas

- Abramowicz, A., & Wajskop, G. (1999). *Educação Infantil: Creches - Atividades para crianças de zero a seis anos*. Editora Moderna, Ltda.
- Academia das Ciências de Lisboa & Fundação Calouste Gulbenkian. (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Verbo.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2001). Professor – investigador: que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores, N.º1*, pp. 21-30. Texto resultante de intervenção no Colóquio sobre "Formação Profissional de Professores no Ensino Superior", organizado pelo INAFOP, Aveiro, 24 de Novembro de 2000.
- Alves, M., & Azevedo, N. (2010). *Investigar em Educação. Desafios da construção do conhecimento e da formação de investigadores num campo multi- referenciado*. Lisboa: Editora UIED.
- Arce, A. (2002). *A pedagogia na "era das revoluções": uma análise de pensamento de Pestalozzi e Fröbel*. Campinas: Autores Associados.
- Barbosa, M., & Horn, M. (2001). Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In C. Craidy, & G. Kaercher, *Educação Infantil - Pra que te quero?* (pp. 67-79). Porto Alegre: Artmed.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. (L. A. Reto, & A. Pinheiro, Trans.) Lisboa: Edições 70.
- Barrenechea, C. A. (2000). Cognição situada e a cultura da aprendizagem: algumas considerações. *Educar, N.º16*, pp. 139-153. Curitiba: Editora da UFPR
- Barreto, M. E. (2013). *Brincadeiras de Faz de Conta de Crianças em uma Turma de Educação Infantil: Um Estudo Etnográfico em Sociologia da Infância - Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, Especialidade em Sociologia da Infância*. Braga: Universidade do Minho.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Universidade Aberta.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Boff, L. (1997). *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. Petrópolis: Vozes.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

- Bondioli, A., & Mantovani, S. (1998). *Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos* (9.^a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Borges, T. (2001). A função do brincar no desenvolvimento infantil: o papel mediador do adulto segundo Piaget e Vygotsky. *Revista Conexão FEU*, N.º1. Uberaba: Faculdade de Educação de Uberaba
- Brickman, N. A., & Taylor, L. S. (1991). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Brito, A. I. (2012). *A Ludicidade no Jardim de Infância: Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Beja: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja.
- Brock, A., Olusoga, Y., Jarvis, P., & Brock, S. (2011). *Brincar - Aprendizagem para a Vida*. São Paulo: Penso.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1983). Juego, pensamiento y language. *Preschool Playgroups Association of Great Britain*. Gales.
- Buitoni, D. S. (2006). *De Volta ao Quintal Mágico - a educação infantil na Te-Arte*. São Paulo: Ágora.
- Cadima, J., Leal, T., & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 24(1), pp. 7-34. Braga: CIEd - Universidade do Minho
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação - Guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A. M., & Beraldo, K. E. (novembro de 1989). Interação Criança-Criança: ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. *Cadernos de Pesquisa*, N.º71, pp. 55-61. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
- Castro, A. C. (2012). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. Alemanha: Coordenação do ensino do Português na Alemanha.
- Château, J. (1961). *A Criança e o Jogo*. Coimbra: Atlântida.
- Chizzotti, A. (1991). *Pesquisa em ciências humanas e sociais* (5.^a ed.). São Paulo: Cortez.

- Coplan, R. J., Rubin, K. H., & Findlay, L. C. (2006). Social and Nonsocial Play. In D. P. Formberg, & D. Bergen, *Play from Birth to Twelve: Contexts, Perspectives, and Meanings* (2.^a ed., pp. 75-86). New York: Taylor & Francis Ltd.
- Cordazzo, S. T., & Vieira, M. L. (abril de 2007). A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 7, N.º1, pp. 92-104. Rio de Janeiro: UERJ
- Correia, I. (dezembro de 2007). Formação e Caminhos de Profissionalidade na Educação de Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, N.º82, pp. 8-13. Lisboa: APEI
- Coutinho, C. (abril de 2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, Vol.12 (N.º1), pp. 5-15.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (dezembro de 2009). Investigação-Acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII, N.º2, pp. 455-479. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho
- Dempsey, J. D., & Frost, J. L. (2010). Contextos Lúdicos na Educação de Infância. In B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 687-724). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. (2006). *O planeamento da pesquisa qualitativa : teorias e abordagens* (2.^a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Dias, E. (2008). *Pedagogia do Imaginário Infantil: Análise da Região de Trás-os-Montes*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Direção-Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular. (2011). *Perfil Específico de Competências do Educador de Infância*. Lisboa.
- Duarte, J. B. (2004). Pedagogia diferenciada para uma pedagogia eficaz. Contra o pessimismo pedagógico, uma reflexão sobre duas obras de referência. *Revista Lusófona de Educação*, N.º4, pp. 33-50. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
- Esteves, A. J. (1987). A investigação-acção. In A. S. Silva, & J. M. Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 251-278). Lisboa: Edições Afrontamento.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes* (4.^a ed.). Porto: Porto Editora.

- Fantacholi, F. (dezembro de 2011). O Brincar na Educação Infantil: Jogos, Brinquedos e Brincadeiras - Um Olhar Psicopedagógico. *Revista Científica Aprender*.
- Fernandes, A. M. (2006). *Projecto SER MAIS - Educação para a Sexualidade Online*. Porto: Faculdade de Ciências da Universidade do Porto.
- Ferra, F. (2013). *Brincar na Creche e no Jardim de Infância - Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Relatório do Projeto de Investigação*. Setúbal: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.
- Ferreira, D. (maio/agosto de 2010). O direito a brincar. *Cadernos de Educação de Infância*, N.º90, pp. 12-13. Lisboa: APEI
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Fontana, R. (1997). *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual.
- Fulghum, R. (1986). *Tudo o que eu devia saber na vida aprendi no Jardim-de-Infância*. São Paulo: Best Seller.
- Gaspar, M. F. (maio/agosto de 2010). Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: A voz de Vygotsky. *Cadernos de Educação de Infância*, N.º90, pp. 8-10. Lisboa: APEI
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O Inquérito - Teoria e Prática*. Oeiras: Celta.
- Glesne, C., & Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers: an introduction*. New York: Longman.
- Gomes, E. X., & Neves, C. (2010). Diálogos a Partir de Dinâmicas de Formação. In M. G. Alves, & N. R. Azevedo, *Investigar em Educação. Desafios da construção do conhecimento e da formação de investigadores num campo multi- referenciado* (pp. 123-148). Lisboa: Editora UEID.
- Gonçalves, T. N. (2010). Investigar em Educação: Fundamentos e Dimensões da Investigação Qualitativa. In M. G. Alves, & N. R. Azevedo, *Investigar em Educação. Desafios da construção do conhecimento e da formação de investigadores num campo multi- referenciado* (pp. 39-62). Lisboa: Editora UIED.
- Goodman, Y., & Goodman, K. (1996). Vygotsky em uma perspectiva da "linguagem integral". In L. Moll, *Vygotsky e a educação: Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica* (pp. 219-244). Porto Alegre: Artes Médicas.

- Haetinger, M. (2005). *O universo criativo da criança na educação* (2.^a ed.). Porto Alegre: Instituto Criar.
- Hakkarainen, P. (2010). O valor do jogo será realmente compreendido? *Destacável Noesis - Redescobrir Vygotsky*, N.º77, pp. 20-22. Lisboa: APEI
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança* (5.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1979). *A Criança em Acção* (2.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horn, M. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Ivo, S. D. (2009). *O Brincar: sua importância na vida da criança*. Rio de Janeiro: Instituto a Vez do Mestre.
- Katz, L., & McClellan, D. (2005). O Papel do Professor no Desenvolvimento Social das Crianças. In J. Oliveira-Formosinho, L. Katz, D. McClellan, & D. Lino, *Educação Pré-Escolar - A Construção Social da Moralidade* (pp. 75-105). Lisboa: Texto Editores.
- Kishimoto, T. M. (2002). *O Brincar e Suas Teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Kishimoto, T. M. (2003). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. São Paulo: Cortez.
- Kishimoto, T. M. (maio/agosto de 2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. *Cadernos de Educação de Infância*, N.º90, pp. 4-7. Lisboa: APEI
- Kishimoto, T. M. (2013). Brincar, letramento e infância. In T. M. Kishimoto, & J. O.-F. (Organizadoras), *Em Busca da Pedagogia da Infância: Pertencer e Participar* (pp. 21-53). Porto Alegre: Penso.
- Kishimoto, T. M., & Pinazza, M. A. (2007). Fröbel: uma pedagogia do brincar para a infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 37-64). Porto Alegre: Artmed.
- Lebovici, S., & Diatkine, R. (1986). *Significado e função do brinquedo na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Lemos, A. (2014). A Importância do Brincar. *Apresentação Powerpoint de apoio às aulas da U.C. Modelos Pedagógicos e Desenvolvimento Curricular*. Setúbal: Escola Superior de Educação de Setúbal.

- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2008). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, M. (2014). *O Brincador: a interação adulto-criança no momento da brincadeira - Relatório da UC Prática Profissional Supervisionada. Mestrado em Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Marques, L. (maio/agosto de 2010). 25ª Conferência Mundial do Conselho Internacional para o Jogo da Criança. *Cadernos de Educação de Infância*, N.º90, p. 19. Lisboa: APEI
- Marques, M., Oliveira, C., Santos, V., Pinho, R., Neves, I., & Pinheiro, A. (2007-2011). O Educador como Prático Reflexivo. 129-142. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Marques, R. (s.d.). O Conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal em Vygotsky. Santarém: Instituto Politécnico de Santarém - Escola Superior de Educação.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L. (maio/agosto de 2010). Brincar com a escrita: um assunto sério. *Cadernos de Educação de Infância*, N.º 90, pp. 31-34. Lisboa: APEI
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Meirieu, P. (2002). *A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer: a coragem de começar*. Porto Alegre: Artmed.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica - Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Moyles, J. R. (2002). *Só brincar? O papel do Brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Neto, C., Barreiros, J., & Pais, N. (1989). *A Actividade Lúdica no Jardim de Infância*. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda - Gabinete de Antropologia do Jogo.

- Nicolau, M., & Dias, M. (2003). *Oficinas de sonho e realidade na formação do educador de infância*. Campinas: Papirus.
- Nono, M. A. (s.d.). *Organização do Tempo e do Espaço na Educação Infantil - Pesquisas e Práticas*. São José do Rio Preto: UNESP – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas: Departamento de Educação.
- Oliveira, A. M. (1994). O brincar e o desenvolvimento infantil. *Perspectiva*, N.º22, pp. 129-137. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina - Centro de Ciências da Educação
- Oliveira, Z., Mello, A., Vitória, T., & Ferreira, M. (2003). *Creches: Crianças, Faz de conta & cia*. (12.ª ed.). Petrópolis - Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Oliveira-Formosinho, J. (2005). A Construção Social da Moralidade da Criança Pequena - O Contributo do Projecto Infância na sua Contextualização do Modelo High/Scope. In J. Oliveira-Formosinho, L. Katz, D. McCellan, & D. Lino, *Educação Pré-Escolar - A Construção Social da Moralidade* (pp. 51-74). Lisboa: Texto Editores.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (4.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011). O espaço na Pedagogia-em-Participação. In J. O.-F. (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 9-69). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliver, G. C. (2012). *A importância do brincar na Educação Infantil*. Rio de Janeiro: Universidade Veiga de Almeida.
- Ormond, P. (2013). *A prática psicopedagógica no lúdico: jogos, brinquedo e brincadeiras na construção do processo de aprendizagem na educação infantil*. Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes.
- Pais, N. (abril/junho de 1989). A criança e o brinquedo. *Cadernos de Educação de Infância*, N.º10, p. 5. Lisboa: APEI
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.

- Parente, C. (2011). *Observar e escutar na Creche*. (Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade). Braga: Universidade do Minho.
- Pedrosa, M. I., & Carvalho, A. M. (maio de 1995). A Interação Social e a Construção da Brincadeira. *Cadernos de Pesquisa*, N.º93, pp. 60-65. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
- Pelosi, M. (2000). *Psicopedagogia: didática aplicada à Psicopedagogia*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro - Centro de Filosofia e Ciências Humanas. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
- Piaget, J. (1978). *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Planchard, É. (1961). Prefácio. In J. Château, *A Criança e o Jogo* (pp. VII-XI). Coimbra: Atlântida.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rigolet, S. A. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem - Linhas de orientação para crianças até 6 anos*. Porto: Porto Editora.
- Rizzi, L., & Haydt, C. (1987). *Atividades lúdicas na educação da criança*. São Paulo: Ática.
- Rodrigues, A. F. (2014). *O Educador de Infância também "brinca"? Relatório da Prática Profissional Supervisionada. Mestrado em Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Rolim, A., Guerra, S., & Tassigny. (julho/dezembro de 2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Revista de Humanidades*, 23, N.º2, pp. 176-180. Fortaleza: Universidade de Fortaleza
- Sá, J., & Varela, P. (2004). *Crianças aprendem a pensar ciências*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, pp. 127-142. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
- Santos, A. (Abril/Junho de 1989). Do jogo às expressões artísticas. *Cadernos de Educação de Infância*, N.º40, pp. 3-4. Lisboa: APEI
- Santos, S. M., & Cruz, D. (1999). *Brinquedo e Infância*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Santos, V. L. (2001). Promovendo o Desenvolvimento do Faz-de-Conta na Educação Infantil. In C. Craidy, & G. E. Kaercher, *Educação Infantil: Pra que te quero?* (pp. 89-100). Porto Alegre: Artmed.

- Seber, M., & Luís, V. (1995). *Psicologia do pré-escolar: uma visão construtivista*. São Paulo: Moderna.
- Silva, M. J. (maio/agosto de 2010). Brincar aos escritores ou aos rimadores. *Cadernos de Educação de Infância*, N.º90, p. 11. Lisboa: APEI
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Smith, P. K., & Pellegrini, A. (2013). Aprender por meio da brincadeira. In R. E. Tremblay, M. Boivin, & R. DeV., *Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância*. CEDPI / REC-DPI.
- Smith, P. K., Cowie, H., & Blades, M. (1998). *Compreender o Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos - Instituto Piaget.
- Soëtard, M. (2004). Ciência(s) da educação ou sentido da educação? A saída pedagógica. In J. Houssaye, M. Soëtard, D. Hamelinel, & M. Fabre, *Manifesto a favor dos pedagogos* (pp. 47-69). Porto Alegre: Artmed.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação* (Vol. II). Horizontes Pedagógicos - Instituto Piaget.
- Sousa, M. (2012). *Brincar [Social] Espontâneo: Conceções e Práticas - Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Relatório do Projeto de Investigação*. Setúbal: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.
- Spodek, B., & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Stevens, H., Jr., Hough, R. A., & Nurse, J. R. (2010). A Influência dos Pais no Desenvolvimento e Educação das Crianças. In B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 761-794). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sunal, C. S. (2010). Os Estudos Sociais na Educação de Infância. In B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 391-425). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Teixeira, F., Martinez, A., & Rey, F. (2003). *Aprendendo a aprender: guia de formação para professores de Séries Iniciais*. Brasília: Uniceub.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva, & J. M. Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande* (Vol. 4). (C. Infância, Ed.) Porto: Porto Editora.

- Viegas, A. F. (2014). *As atividades lúdicas simbólicas na construção da percepção de si e dos outros: Conceções e práticas das educadoras - Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Relatório de Estágio*. Setúbal: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.
- Vieira, F., & Lino, D. (2007). As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 197-218). Porto Alegre: Artmed.
- Vygotsky, L. S. (1979). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Antídoto.
- Vygotsky, L. S. (2007). *A Formação Social da Mente* (7.^a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Wajskop, G. (1995). O brincar na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, N.º92, pp. 62-69. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
- Walsh, D. J., Tobin, J. J., & Graue, M. E. (2010). A Voz Interpretativa: Investigação Qualitativa em Educação de Infância. In B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (p. 1066). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Weffort, M. (1996). *Observação, Registro, Reflexão: Instrumentos Metodológicos I*. São Paulo: Espaço Pedagógico.
- Winnicott, D. (1975). *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Zanluchi, F. (2005). *O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e educação*. Londrina: O autor.

Produções Académicas:

- Machado, A. M. (2013a). *Dossier Pedagógico: Estágio em Creche*. Setúbal: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.
- Machado, A. M. (2013b). *Reflexão Cooperada N.º1 - Estágio em Creche*. Setúbal: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.
- Machado, A. M. (2013c). *Reflexão Cooperada N.º4 - Estágio em Creche*. Setúbal: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.

- Machado, A. M. (2013d). *Reflexão Cooperada N.º5: Estágio em Creche*. Setúbal: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.
- Machado, A. M. (2014a). Organização Temporal da Vida na Sala e na Instituição. In A. M. Machado, *Dossier Pedagógico: Estágio em Jardim de Infância*. Setúbal: Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Machado, A. M. (2014b). *Reflexão Cooperada N.º5: Estágio em Jardim de Infância*. Setúbal: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.
- Machado, A. M. (2014c). *Modelos Pedagógicos e Desenvolvimento Curricular - Aprender a Aprender, Brincando: Brincar, Registrar e Documentar*. Setúbal: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.
- Machado, A. M., & Silva, A. R. (2013). *Seminário de Investigação Educacional: Proposta de Investigação-Ação*. Setúbal: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.
- Machado, A. M., Severino, A. R., Farinha, C., & Pires, R. (2013). *Fundamentos da Ação Pedagógica - A Indisciplina: Conceções e Práticas*. Escola Superior de Educação de Setúbal.

Documentos Oficiais:

- Projeto Educativo da Instituição “A” (2013): “*O Lúdico e as expressões como instrumentos geradores de novas aprendizagens/competências*”
- Projeto Pedagógico da Sala Amarela, Instituição “A” (2013): “*Voar nas Descobertas e Poisar nos Afetos*”
- Projeto Curricular de Estabelecimento da Instituição “B” (2013): “*1-2-3, Uma Colher de Cada Vez*”
- Projeto Curricular de Grupo da Sala dos Diamantes, Instituição “B” (2014) “*Ser Amigo!*”

Anexos

Lista de Anexos:

Anexo 1 – Planta da Sala - Contexto de Creche

Anexo 2 – Planta da Sala - Contexto de Jardim de Infância

Anexo 3 – Guião da Entrevista

Anexo 4 – Transcrição da Entrevista à Educadora de Creche

Anexo 5 – Transcrição da Entrevista à Educadora de Jardim de Infância

Anexo 6 – Notas de Campo

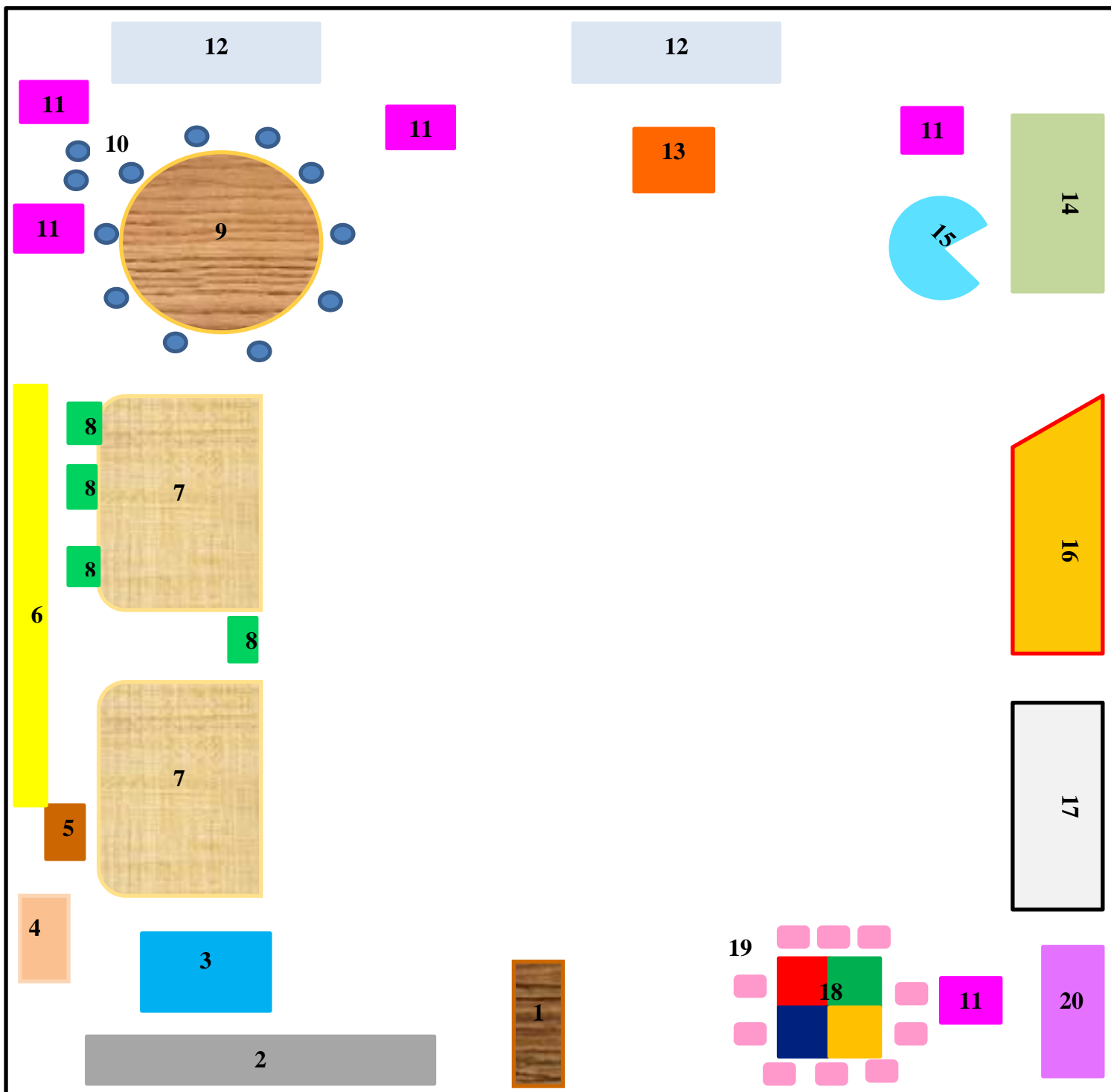
Anexo 7 – Excertos das Reflexões Cooperadas

Anexo 8 – Excertos dos Dossiers Pedagógicos

Anexo 1

Planta da Sala - Contexto de Creche

Zona interior da Sala Amarela



Mapa de
Cuidados

Quadro das
“Notícias”

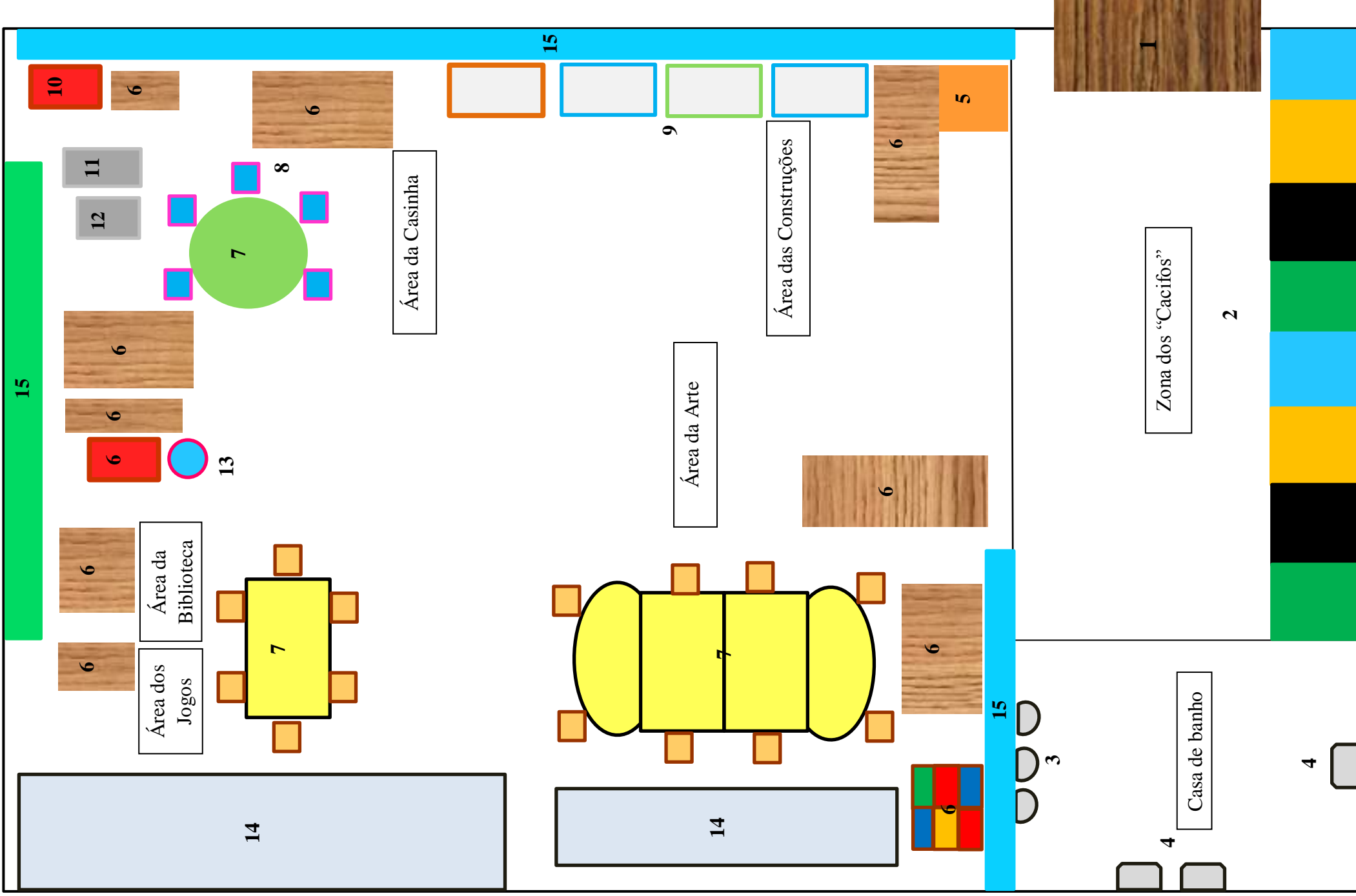
Zona exterior da Sala Amarela

Legenda:

- | | |
|--|---|
| 1 – Porta de entrada | 11 – Cartolinas com imagens reais |
| 2 – Zona dos cabides | 12 – Janelas |
| 3 – Lavatório | 13 – Cartolina onde se penduram as chupetas |
| 4 – Arrecadação | 14 – Porta/janela |
| 5 – Quadro de cortiça | 15 – Cadeira giratória |
| 6 – Mapa dos aniversários | 16 – Túnel de esponja |
| 7 – Móveis onde se guardam os brinquedos | 17 – Espelho |
| 8 – Caixas com brinquedos | 18 – Tapete |
| 9 – Mesa | 19 – Almofadas |
| 10 – Cadeiras | 20 – Porta para a casa de banho partilhada |

Anexo 2

*Planta da Sala - Contexto de Jardim
de Infância*



Legenda:

1 – Porta de entrada da sala

2 – Caixas das crianças

3 – Sanitas

4 – Lavatórios

5 – Catres

6 – Móveis de arrumação

7 – Mesas

8 – Cadeiras

9 – Caixas da área das construções

10 – “Beliche” da área da casinha

11 – Frigorífico

12 – Arca congeladora

13 – Equipamento de “cabeleireiro”

14 – Janelas

15 – *Placards* com trabalhos das crianças

Anexo 3

Guião da Entrevista

Guião da Entrevista às Educadoras Cooperantes

O Brincar [Social] Espontâneo na Creche e no Jardim de Infância

- Enquanto Educadora de Infância, qual a tua conceção de criança?
- O que é, para ti, o brincar?
- Na tua perspetiva como se podem, ou não, inter-relacionar os conceitos espaço/tempo/brincar?
- Como ages e quem organiza os momentos de brincadeira das crianças?
- Qual o sentido que o brincar assume no teu currículo?
- Em relação ao teu percurso profissional, gostaria de saber: qual a tua formação base e em que Instituição te formaste?; quantos anos de serviço tens em cada valência?

Anexo 4

*Transcrição da Entrevista à
Educadora de Creche*

Este anexo contém, na íntegra, as respostas da Educadora de Creche às questões da entrevista, estando destacados a negrito e itálico todos os excertos que foram mobilizados na análise constante no capítulo IV – *Apresentação e Análise das Informações*.

Entrevistada: Educadora de Creche

Entrevistadora: Estudante Ana Margarida Machado

Dia: 9 de julho de 2014

Hora de início: 14h27m

Local: Sala de Reuniões da Instituição “A”

Margarida: Para começar, queria perguntar-te: enquanto Educadora de Infância, qual a tua conceção de criança?

Ed. Cr.: Para mim, a minha conceção de criança é que... *(pausa) cada criança é um ser único e quer seja o Educador, seja o Auxiliar, tem de ir sempre tendo em conta as suas necessidades...* dela própria. *Claro que tem de se pensar na criança como...* *(pausa)* como *também num grupo e inseri-la num todo...* mas é muito importante ter sempre em conta as necessidades. E o que se faz e o que se pensa fazer *(ênfase)* com a criança tem de estar... *(pausa)* tem de se inserir sempre a criança no grupo, no todo, mas também pensar que cada criança tem as suas necessidades e *estimulá-la a isso, tentar inseri-la no grupo. Porque há crianças que se inserem com mais facilidade, outras com menos facilidade.* Mas acho que o principal, para mim, no meu ver, a minha conceção da criança é ter sempre em conta as suas necessidades... principalmente na Creche, em que elas são muito pequeninas.

Margarida: Podemos então passar à pergunta seguinte. O que é, para ti, o brincar?

Ed. Cr.: O brincar... *(pausa)* o brincar é o importante na vida da criança, seja em Jardim de Infância, seja em Creche. *É muito importante a criança brincar mas pensarem no sentido da brincadeira, não brincar só por brincar...* sempre com materiais adequados. No Jardim de Infância têm as áreas enquanto na Creche têm aqueles materiais apropriados para a idade deles e *é importante o Educador e o Auxiliar brincarem com a criança, não deixar a criança brincar só por brincar... que é para poder tirar algum partido da situação* e assim ter uma aprendizagem melhor.

Margarida: E na tua perspetiva, como se podem, ou não, inter-relacionar os conceitos espaço/tempo/brincar?

Ed. Cr.: Pois, está relacionado com a pergunta anterior (*risos*). No momento da Creche e pela minha experiência profissional há mais brincadeira livre. *A criança brinca, o Educador brinca com ela, ajuda-a, porque através de um puzzle, de um jogo, a criança está a tirar alguma aprendizagem.* Na Creche, o tempo da criança é reduzido... eles *brincam pouco tempo e depois fartam-se e acabam por ir brincar com outra coisa...* (*pausa*), enquanto *no Jardim de Infância* as crianças estão... *a sala está dividida por áreas, é importante as crianças brincarem em todas as áreas, o Educador acompanhar a criança e brincar com a criança nas áreas e também fazer a gestão de que a criança não brinque sempre na casinha, não brinque sempre na garagem, tentar que passe por todas as áreas porque cada área tem um sentido...* (*pausa*) tem um sentido, *tem uma aprendizagem diferente.* Em relação ao espaço na Creche, na sala de 1 ano, não tenho áreas. *A sala está livre e as crianças brincam... sabem que é o armário dos jogos, sabem onde é que estão os legos, a caixa dos legos e vão brincando...* enquanto na sala dos 2 anos acho que sim, a área da casinha, a área dos jogos, a área da garagem é importante *para fazer uma pré-iniciação para o Jardim de Infância.* E acho que também é importante para eles terem *a noção do espaço* e, no final, comecem a ter o *sentido de arrumar.*

Margarida: E em relação à organização das rotinas, como achas que se pode, ou não, inter-relacionar com o brincar?

Ed. Cr.: Sim, sim... é importante eles... (*pausa*) eu, por exemplo, acho que de manhã, na Creche, trabalho de maneira diferente do Jardim de Infância. Na Creche acho que as crianças brincam, de manhã vão chegando... até porque nem chegam todas ao mesmo tempo, se for como o meu grupo este ano chegam mais tarde... as crianças brincam livremente, com a ajuda do Educador e da Auxiliar. Depois há a gestão do tempo em que vão para o tapete e cantam umas canções, enquanto no Jardim de Infância segue ao contrário porque normalmente eu faço sempre assim, faço primeiro o grande grupo em que eles marcam as presenças, cantamos uma canção, falamos um bocadinho e depois, sim, comecem a brincar nas áreas. *Claro que há muitas atividades, principalmente na Creche, que são brincadeiras lúdicas, como as digitintas, as massas mágicas,* isso acaba por... *para eles, é uma brincadeira... só que são com materiais diferentes, porque o brincar nem sempre é só com os brinquedos, entre aspas.*

Margarida: E como ages e quem organiza os momentos de brincadeira das crianças?

Ed. Cr.: *Acho que as crianças têm de ter uma capacidade livre de escolha. Acho que elas têm de escolher com o que querem brincar... o Educador tem é de saber gerir isso. No Jardim de Infância, como eu te disse, é a questão das áreas, para não brincarem sempre na mesma área. Na Creche é para também não brincarem sempre com os mesmos brinquedos.* Por exemplo, se eu vir que um menino só brinca com carros ou só brinca com puzzles e nunca brinca com os jogos de encaixe, que são muito importantes, *acho que o Educador tem de tentar incentivar a criança e o melhor a fazer é ir chamá-la e brincarem os dois... a Educadora com a criança, porque assim é um estímulo para ela começar a gostar daquele brinquedo...* porque às vezes nós temos um brinquedo na sala e se vir que uma criança nunca brinca com aquele, como eu tenho o caso de um menino que só brinca com carros, mas que eu sei que ele comigo brinca com jogos de encaixe e com puzzles. *É importante o Educador estimular a criança nesses momentos de brincadeira.* Claro que depois nos outros momentos livres as crianças brincam com carros e até aqui, agora *no final deste ano, já se começa a ver na minha sala as brincadeiras entre pares que não se viam no início do ano. No início do ano eles brincavam cada qual para si, agora já brincam dois, três.* Depois também trazem alguns brinquedos de casa que eu por vezes ... *(pausa)* eles brincam um bocadinho e depois veem que quando começa ali tudo numa grande confusão eles arrumam os brinquedos *(risos)*. Mas eles até *gostam muito de brincar com os brinquedos de casa e partilham mesmo no sentido de eles emprestarem uma coisa, um brinquedo deles.* Por exemplo, o G. traz dois carros e empresta um ao S., porque é dele *(ênfase)*. *E é uma maneira de através da brincadeira eles partilharem e é muito importante.*

Margarida: E enquanto eles estão a brincar, qual é o tipo de postura que tu adotas?

Ed. Cr.: *Eu acho que o Educador tem de estar sempre a observar como é que a criança está a brincar. Pode estar ao pé dela, a brincar com ela, ou então não... pode estar só a observar para ver também como é que a criança age, se tem conversas espontâneas... acho que é muito importante a nossa postura de estar ali a observar. É muito importante o Educador ser observador e ver *(ênfase)* como é que a criança brinca para tirar também depois partido dessas situações.*

Margarida: E qual é o sentido que o brincar assume no teu currículo?

Ed. Cr.: Eu acho que o brincar é muito importante... acho que assume um papel muito importante... *(pausa)* porque na Creche acho que eles brincam muito livremente... só há duas atividades propostas e acho que é muito importante porque *através do brincar eles tiram outras aprendizagens*. Acho que faz todo o sentido o brincar no meu currículo como Educadora... *aliás, um dos pressupostos práticos do nosso projeto é o brincar*.

Margarida: Falaste de duas atividades propostas, podes explicar?

Ed. Cr.: Sim, por semana, normalmente. Aquelas atividades mais propostas pela Educadora faço, normalmente, duas vezes por semana. Na Creche, porque *no Jardim de Infância é importante todos os dias, ou praticamente todos os dias, as crianças terem uma coisa nova, porque eles são mais crescidos e também precisam de ser estimulados em todos os níveis*. Aqui *na Creche eles são mais pequeninhos, o tempo de atenção é mais pequeno, à segunda-feira vêm sempre com mais birra, querem a mãe, querem o pai... por isso acho importante deixá-los brincar*. Aliás, eu até aqui na Creche só começo a fazer atividades propostas depois de eles estarem todos adaptados... porque eu propor uma atividade a uma criança e ela não estar adaptada vai ser uma grande confusão... ela chora, ela não gosta... e *no processo de adaptação, eu, enquanto Educadora da Creche, é mais o brincar*.

Margarida: Agora, por fim, queria saber em relação ao teu percurso profissional: qual a tua formação base e em que Instituição te formaste?; quantos anos de serviço tens em cada valência?

Ed. Cr.: Eu formei-me na Escola Superior Jean Piaget, 2003-2007, na Licenciatura em Educação de Infância. Em relação aos anos de serviço, trabalhei um ano no Jardim de Infância, numa Instituição privada. Depois trabalhei 2 anos numa Instituição de Ensino Especial e agora trabalho há dois anos aqui na Creche, sempre como Educadora de Infância. Nas três Instituições, a minha função foi sempre Educadora de Infância. Claro que o trabalho é completamente diferente de uns sítios para os outros.

Margarida: Podemos então terminar a entrevista?

Ed. Cr.: Sim.

Anexo 5

*Transcrição da Entrevista à
Educadora de Jardim de Infância*

Este anexo contém, na íntegra, as respostas da Educadora de Jardim de Infância às questões da entrevista, estando destacados a negrito e itálico todos os excertos que foram mobilizados na análise constante no capítulo IV – Apresentação e Análise das Informações.

Entrevistada: Educadora de Jardim de Infância

Entrevistadora: Estudante Ana Margarida Machado

Dia: 3 de julho de 2014

Hora de início: 11h03m

Local: Sala de Reuniões da Instituição “B”

Margarida: Podemos então dar início à entrevista?

Ed. JI: Sim.

Margarida: Então, começo por perguntar-te: enquanto Educadora de Infância, qual é a tua conceção de criança?

Ed. JI: *(Sorri) Eu acho que a criança é um ser em desenvolvimento... (pausa) é um ser em desenvolvimento, cheio de potencialidades... e... e é uma etapa do desenvolvimento humano que eu acho que se prolonga para a vida e acredito que todos temos uma criança sempre dentro de nós... eu pelo menos às vezes sinto que tenho uma (risos)... e acho que é como qualquer fase, porque todas as fases do ser humano são importantes. No entanto, aprendi que a infância, os seis primeiros anos da vida, são determinantes para a pessoa em que cada um se vai tornar, pois constituem-se enquanto alicerces, fundações, para todas as aprendizagens que virão a seguir. A infância é uma fase que tem características muito específicas e os Educadores têm um papel importante no apoio que podem dar a esse desenvolvimento das crianças, porque eu acredito que... (pausa) que o meio é fundamental para desenvolver as potencialidades que as crianças têm e como tal, sinto que é uma grande responsabilidade trabalhar com esta faixa etária porque... (pausa) podemos motivar... quer dizer, elas motivam-se sozinhas, mas podemos ajudar, apoiar ou, por outro lado, cercear esse desenvolvimento... e como tal acredito que a infância é uma fase do desenvolvimento importante do ser humano que deve ser apoiada como todas as fases que têm as suas especificidades e que é uma fase com quem eu gosto muito de trabalhar. Já houve uma altura em que eu idealizava muito a infância, “é um ser maravilhoso, é um ser... são doces, meigas”... não, elas têm momentos como os*

adultos... têm momentos em que estão felizes, outros em que estão tristes, sorriem, choram. São seres humanos, não é? (sorri)... (pausa). Mas sim, lembro-me perfeitamente de ter essa conceção idealista da criança, mais no início, quando estava a estudar... e foi uma coisa que na ESE... foi uma reconstrução da identidade, ao fim e ao cabo... porque o facto de gostar muito de crianças... (pausa) levou-me a construir essa conceção mais idealista. Mas para mim, em relação à conceção que tenho de criança, resumidamente é isso... é um ser em desenvolvimento, cheio de potencial que... (pausa) a sociedade pode apoiar para que seja um adulto com as suas potencialidades mais ou menos desenvolvidas... claro que isso depois depende da personalidade da pessoa e de uma série de fatores, não é? Mas acredito que o Educador tem um papel muito fundamental, trabalhando com os outros profissionais, pessoas da equipa e com a família diretamente.

Margarida: Então agora queria perguntar-te o que é, para ti, o brincar?

Ed. JI: *(Sorri) Para mim, o brincar é das coisas mais importantes que as crianças fazem... (pausa). Eu acredito que no brincar elas desenvolvem todas as suas potencialidades e que... (pausa) que os adultos têm de ter tempo... têm de possibilitar, na rotina diária da sala, a possibilidade para a criança brincar (pausa)... porque podem haver contextos onde o trabalho é mais autoritário, é mais diretivo, e essa não é a minha convicção, não acredito nesse tipo de metodologia... eu acho que há momentos para tudo... há momentos em que tem de haver um apoio mais próximo da criança mas, acima de tudo, o trabalho do Educador deve ser ouvir a criança, ouvir o grupo... e a partir desse escutar atento... (pausa) desenvolver o seu trabalho. E eu acredito que é muito importante haver os momentos planeados, os momentos propostos, sejam esses planeamentos feitos com origem na criança e em que é a criança que verbaliza e explicita e perspetiva todo o trabalho, sejam momentos planeados pelo Educador. No entanto, eu acho que é muito importante o Educador estar atento ao brincar da criança, seja esse brincar planeado ou seja esse brincar espontâneo... eu acho que é fundamental o Educador estar presente e brincar com as crianças (ênfase), para ler os sinais que elas dão e sentir as suas dificuldades, as suas potencialidades, sentir os seus interesses e a partir daí conseguir planear de acordo com as crianças com quem está a trabalhar. Na rotina da sala nós criámos um tempo, que é a sexta-feira e que é o dia da nossa reunião, que é especificamente o dia do brincar social espontâneo... nesse dia nós não planeamos com os meninos... nesse dia*

eles chegam à sala e... *(pausa)* e nós fazemos o nosso ritual de cumprimentar, de “olá, bom dia, como estás, tudo bem?”, mas não perguntamos “o que é que queres fazer hoje?”. Nós dizemos “então podes ir brincar onde tu quiseres ir brincar”. *É diferente essa parte* e realmente é um momento onde eu observo as interações que eles desenvolvem com os pares, com o meio, com os materiais... porque, fora isso, muitas vezes quando se planeia... *é diferente quando nós somos espontâneos e quando nós planeamos uma coisa. Se bem que há momentos no planeamento em que aquele planeamento da criança depois deriva para outra coisa e a determinada altura já não é tão planeado, já surgiu, já é uma coisa nova, já é espontânea*, já não foi negociada previamente com os pares, nem gerida oralmente uns com os outros... já é diferente. Mas, para mim, *é fundamental o brincar e é fundamental o adulto brincar com a criança (ênfase)*... portanto, ele na rotina deve dar-lhe tempo para brincar, não ser demasiado diretivo, e deve brincar com ela *(ênfase) para conseguir uma maior forma de fazer o seu papel de Educador... porque assim consegue perceber essas questões que eu tinha referido e daí planificar de acordo com o grupo.*

Margarida: Acabaste por referir um pouco da questão seguinte: “Na tua perspetiva, como se podem, ou não, inter-relacionar os conceitos espaço/tempo/brincar?”. Queres aprofundar?

Ed. II: Isso está tudo relacionado porque a criança quando brinca desenvolve as *relações sociais, as capacidades cognitivas, motoras e afetivas*... e depois nós sabemos que *a forma como a sala está estruturada, os materiais que tem influenciam as aprendizagens, a evolução da criança*... por exemplo, se é uma sala que tem mais materiais ou menos materiais... portanto aí também pode potenciar mais ou menos experiências... isso em termos de diversidade de materiais. Depois, em termos de quantidade, uma sala que só tem dois ou três brinquedos de cada ou uma sala que tem quatro ou cinco, ou só tem um... isso depois também vai influenciar o brincar da criança e a partilha ou não que ela pode fazer do brinquedo e a gestão desses materiais e das relações com os pares... *depois se uma sala tem espaços abertos, se tem espaços fechados, tudo isso vai condicionar o brincar da criança e, logo, o desenvolvimento que ela poderá ter no sítio onde brinca.* E, portanto, daí eu acreditar que é importante ir introduzindo materiais novos consoante os interesses e as necessidades, daí eu acreditar que é importante abrir áreas novas na sala ou trazer maletas pedagógicas... isto tudo para criar... *(pausa) novas ... (pausa) oportunidades de experiência e*

desenvolvimento através do brincar... e da interação com os espaços, os materiais e os pares.

Margarida: Podemos então passar à próxima? Como ages e quem organiza os momentos de brincadeira das crianças?

Ed. JI: Pois, os momentos são organizados de diferentes maneiras, não é? Porque a própria rotina da sala tem momentos diferentes. *Nós seguimos o currículo High-Scope, que é um currículo com uma especificidade... em termos de metodologia, em termos de rotina, existe o momento de planejar, o momento de fazer, de arrumar, por vezes existe o momento de rever, o grande grupo, o pequeno grupo... portanto é um currículo que tem vários momentos no dia* e que cada um desses momentos é suposto... *(pausa)* proporcionar à criança o desenvolvimento de determinadas capacidades, competências, potencialidades, não é? *E, como tal, cada um desses momentos também dá oportunidades de interação diferentes, logo, o brincar é diferente.* Uma coisa é eu estar no momento de planeamento e verbalizar e negociar com os pares a brincadeira, depois executar ou fazer aquilo que planeei ou mudar de ideias, porque também temos o direito de mudar de ideias e fazer uma coisa diferente do planeado. Portanto, isso são tudo diferenças que a sala e que rotina e o espaço proporcionam. Depois, é diferente se estamos num grande grupo, interagir com os outros, falar na vez, ouvir, partilhar ou ser mais inibido... dar oportunidade à criança de verbalizar ou ter o cuidado de respeitá-las, não é? De ir dando a vez a várias... às vezes... *(pausa)* existem aquelas mais ativas, mais comunicativas, e o adulto deve ter o cuidado de que essas também não abafem os outros... mas, por outro lado, às vezes os outros também não querem falar e temos de respeitar e deixá-los, mas tentar ir gerindo isso e negociando para dar oportunidade às diversas crianças e não haver aquelas crianças que o adulto às vezes esquece um bocadinho, porque são aquelas que se portam bem... portam bem relativamente... quer dizer, no sentido em que cumprem as regras, respeitam os espaços, os outros, portanto, não são crianças que o adulto tenha uma preocupação de interação tão constante como uma criança que agride o outro, com quem tens de estar continuamente a refletir, a negociar e a gerir interações... essas crianças com características de brincar que incluem uma gestão de relações com mais agressão acabam por absorver mais o adulto... e o adulto acaba por vezes por brincar mais com essas, porque é importante apoiá-las para que elas consigam construir uma forma de estar com o outro mais positiva e... *(pausa)* e por vezes o adulto... porque

essa parece mostrar uma maior necessidade de apoio, digamos... (pausa) pode esquecer-se um pouco das outras... e nós, Educadores, temos de ter muito cuidado com isso, porque temos 25 na sala e ***cada uma tem as suas necessidades mais específicas*** e lá por ela... por a outra criança cumprir as regras também tem as suas necessidades ***de aprendizagem e desenvolvimento e o adulto também tem de a apoiar***, porque se não as suas potencialidades também não são exploradas, desenvolvidas como poderiam e deveriam ser (*ênfase*) ... e portanto ***é importante o adulto*** ter em consideração os momentos porque, por exemplo, o que ele... (pausa) o que ele proporciona à criança no momento de grande grupo é diferente do que proporciona em termos do pequeno grupo... é um grupo mais pequeno, as interações são diferentes... e o brincar também é diferente, a forma como elas interagem. Provavelmente, como são menos também têm mais oportunidade de interagir com os materiais, com os pares, de conversar entre si, de não terem de esperar tanto para falar... pronto... são essas diferenças que existem (pausa)... ***e principalmente, brincar muito com elas no dia-a-dia***... só que é tão frustrante... é uma das coisas que às vezes não conseguimos fazer tanto, porque é... são... (pausa) ***a realidade é que eu sinto que são muitas crianças para poucos adultos***. E nós aqui na Instituição ainda somos privilegiados porque temos três adultos na sala, não é? Mas mesmo assim eu acho que somos poucos... (pausa) somos poucos porque há muita coisa para fazer e... (pausa) e hoje... ***um dia nós brincamos mais com uns, noutro dia tentamos brincar mais com outros para tentar ir chegando a todos, mas é muito frustrante***. Tu vês os dias a passar e há tanta coisa que gostavas de ter feito (*risos*) e chegas ao fim do ano e pensas “O ano já acabou? Queria fazer isto, queria fazer aquilo! Não tive tempo!” É uma gestão difícil, a gestão do tempo, dos afetos, das rotinas da Instituição, da própria cultura, da comunidade, e gerir isso tudo, trabalhar com a família... portanto... ***trazer a família à Instituição... explicar-lhes a importância do brincar nas reuniões de pais que também fazemos... e valorizar o brincar da criança em casa e cá para que as famílias percebam que o trabalho da criança é brincar e que a energia que nós, adultos, pomos na profissão ou nas coisas de casa que temos para fazer, elas põem no que estão a fazer, no brincar***. E portanto ***em termos de desenvolvimento e de esforço... as pessoas pensam “Ah, estão só a brincar”... Não! Estão ali a investir toda a sua energia e cansam-se (risos)... e portanto deve-se apoiar as famílias a desenvolver isso***... mas é muito frustrante porque nessa interação com a família, com a equipa, com a comunidade ... (pausa) acabo por sentir que muitos dias passam e não brinquei tanto como eu achava que devia brincar e ... como eu queria ter

feito... e então, essa parte é um bocado frustrante. *Mas o adulto tem de aprender a gerir isso* e a fazer o melhor que pode com aquilo que tem, o que é sempre tudo muito subjetivo (*risos*), porque cada pessoa tem a sua maneira de interagir e de ser, de estar e de fazer. E portanto... (*pausa*) *acima de tudo, trabalhar com as colegas e fazer essa ponte, esse apoio... uns adultos estão mais com umas crianças, outros adultos brincam com outras...* interagem uns com umas famílias, outros com outras. Não tem de ser o Educador a fazer tudo, tem de saber partilhar... partilhar funções, partilhar direitos e deveres e portanto... se não trabalhávamos sozinhos numa sala, não é? (*risos*) *O importante é a criança sentir que há uma coesão entre os adultos e que ambos...* (*pausa*) *os que estão com ela valorizam-na no seu brincar, naquilo que ela está a fazer, naquilo que ela investe...* seja um brincar que vem do planeamento da criança, seja um brincar que surge no desenrolar de uma experiência de pequeno grupo ou de grande grupo, de uma proposta do adulto. Portanto *é fundamental o adulto conseguir também passar para as pessoas com quem está na sala o quanto o brincar é importante e fundamental para o desenvolvimento.*

Margarida: Então achas que é muito importante o adulto estar presente nas áreas e brincar com as crianças?

Ed. JI: *Eu acho que é fundamental (ênfase). Porque se tu não estiveres com elas, se estiveres só a vê-las de longe... há muitas coisas que se perdem. Ela quando está numa área da casinha com aquele discurso todo: “vai aqui, faz isto, é a mãe, é o pai, tu és o tio, eu vou às compras”... (pausa) mostra ali uma série de centros de interesse e das próprias rotinas... às vezes vai buscar coisas de casa que reproduz aqui. Tu acabas por conhecer também um bocadinho mais os gostos da criança e o seu meio familiar, porque há coisas que ela reproduz e tornas-te mais próxima dos seus interesses, das suas características, das suas necessidades... estando com a criança. De longe há muitas coisas que te passam, que tu não ouves...* se ela está a fazer uma construção ou a fazer uma pintura e tu fazes uma pergunta sobre o que ela está a pintar e a partir dali há um discurso, uma comunicação, é diferente do que ela fazer só a pintura, tu dizeres que é muito bonito, pões o nome e a data e vai para o placard... isso assim é tudo muito breve, muito pouco apoiante do desenvolvimento... enquanto que *se o adulto interagir, fizer perguntas que ajudem a criança a pensar, a refletir sobre a sua ação, eu acho que isso é que é apoiar o brincar.*

Margarida: E, por exemplo, no faz de conta, achas que o adulto deve adotar que tipo de postura?

Ed. JI: Eu acho que depende da criança e depende das intencionalidades que tu tens, não é? Porque... *eu pessoalmente gosto muito de deixar a criança liderar e... (pausa) e à medida que ela vai fazendo eu vou perguntando e ela vai-me dando indicações.* Por exemplo, ainda hoje o B. dizia “Ed. JI¹⁸, vamos comer?” e eu disse “anda, vamos comer” e “vamos comer onde?” e ele disse “vamos ali para a casinha, senta-te” e eu sentei-me. Depois fiquei ali à espera do que é que ele queria fazer e ele foi buscar os pratos e eu disse “então e agora isto é para quê?” e ele explicou-me que era para eu comer e foi buscar comidas e deu-me, e depois consoante o que ele punha na mesa eu dizia “ai eu gosto muito de banana, é muito saudável” e começámos a conversar... portanto ele ia fazendo as suas ações e eu ia interagindo consoante aquilo que ele me dava e *eu acredito que o adulto deve ter muito essa postura, de dar espaço à criança e a partir daquilo que a criança lhe dá ir fazendo questões e ir desenvolvendo. Claro que há momentos em que elas gostam que nós, adultos, também tenhamos uma postura diferente, não é? E que nós digamos “ai apetecia-me tanto um copinho de sumo de morango fresquinho!” (expressividade) e elas vão muito contentes e sentem-se muito competentes, muito capazes porque conseguem ir buscar aquele copinho de sumo de morango fresquinho e, portanto, também se sentem valorizadas por isso, percebes?* Por isso eu acho que tem de haver um bom senso e um equilíbrio, uma sensibilidade... isso depois é tudo muito subjetivo. Mas *não acredito que tenha de ser sempre a criança a liderar, nem o adulto... tem de haver uma gestão disso.* Mas, acima de tudo, dar muito espaço à criança, penso que sim.

Margarida: Apesar de já teres feito algumas referências anteriormente, quero perguntar-te qual o sentido que o brincar assume no teu currículo?

Ed. JI: É assim... *(pausa) o brincar é a base do meu currículo.* É ele que *apoia todas as interações que existem na sala,* porque eu acredito que *o brincar existe em todos os momentos da rotina.* Mesmo quando a criança está a lavar as mãos, tu consegues... ela está a fazer uma coisa que é uma rotina, uma coisa que é obrigatória porque em termos de saúde e de higiene é importante lavar as mãos... mas mesmo aí *há interações, há comunicações, há conversas que vão buscar...* *(pausa).* Ainda no outro dia um menino

¹⁸ O nome refere-se à Educadora Cooperante, tendo sido alterado por motivos relacionados com a manutenção da privacidade dos participantes do estudo.

estava a lavar as mãos e dizia-me: “estas mãos estão muito bem limpinhas. Já estive a pôr o desinfetante” (*risos*). E estava só com água ali, montes de tempo, montes de tempo, a lavar as mãos... estava-lhe a saber bem aquela interação... *para mim aquela interação com a água tanto tempo, aquilo foi um momento de brincar para aquela criança. Ela esteve ali, prazerosamente, em interação com o meio aquático*, neste caso, e ela ali *esteve a fazer experiências com a mão* para cima e para baixo, para a direita e para a esquerda, a esfregar, a... (*pausa*) *para mim, aquilo também é brincar, compreendes?* Outra pessoa pode não encarar assim... mas eu acho que o adulto é que tem de estar atento. E o que é que a mim aquilo me disse? Disse-me “esta criança gosta muito da água”. E nós agora estivemos na piscina na semana passada e eu arranjei mesas de água e baldinhos e caixinhas e forminhas e coisas para eles poderem estar com a água também, não só na piscina a nadar e a brincar mas terem também oportunidade de fazer outras coisas, outras experiências com a água, que é uma coisa que na sala não há e que não é possível e que eu vejo que há crianças que vão muitas vezes para a casa de banho, por exemplo, e a gente tem de os tirar para não se molharem. *E agora tenho a oportunidade de proporcionar isso a essas crianças, às quais eu não pude chegar durante o ano e que via que era um gosto... explorar a água e eu não pude fazer muitas experiências nesse sentido... agora que está solinho, está bom tempo, posso então agarrar nisso. É como ao almoço, crianças que estão a comer e que não gostam muito deste alimento ou do outro, nós conversamos sobre isso e na casinha fazemos sopa a fingir e depois no momento de grande grupo e de pequeno grupo fazemos sopa a sério... e isso também é observado no brincar da criança e também num momento formal, digamos, que é o momento do almoço... portanto isso depois pode estar tudo inter-relacionado entre si.*

Margarida: Para terminar, em relação ao teu percurso profissional, gostaria de saber: qual a tua formação base e em que Instituição te formaste?; quantos anos de serviço tens em cada valência?

Ed. JI: Eu trabalhei sempre em Jardim de Infância... há quinze anos que trabalho só em Jardim de Infância. Trabalhei sempre só nesta Instituição, portanto não tenho contacto profissional com outras, apesar de ter estagiado em sítios diferentes. Estagiei em Creche mas... (*pausa*) depois o que eu acho é que o facto de estar há quinze anos a trabalhar, sabes... estou a entrar numa fase que eu não te consigo muito bem explicar... porque... (*pausa*) sinto que os anos passam muito depressa, as crianças passam por nós muito

depressa... e sinto sempre que ficou coisas por fazer. Dizem que o ser humano é um eterno insatisfeito (*risos*)... eu acho que sou muito... continuo a gostar muito da profissão... tirei o curso na ESE, na Escola Superior de Educação de Setúbal... na altura era só Bacharelato e na altura na parte da avaliação do grupo perguntaram o que é que nós achávamos... e eu disse “isto tinha de ter mais um ano, isto é muito pouco, temos de ter mais um ano, só três anos não é nada. Só agora no último ano é que nós tivemos formação mais específica sobre a infância propriamente dita, em termos da psicologia e daquelas áreas todas que é importante o Educador ter noção” e uma professora minha disse “mas só agora é que vocês, no terceiro ano, estão mais preparadas para se apropriarem destes conteúdos. Se nós vos tivéssemos dado a conhecer estes conteúdos no primeiro ou no segundo ano, vocês não tinham um desenvolvimento que vos permitisse apropriarem-se da mesma forma”. Realmente esta resposta fez-me sentido, mas eu saí do curso com o diploma na mão e o medo na outra, como se costuma dizer (*risos*)... mesmo a pensar “eu não estou preparada, não estou, há tanta coisa que eu não sei!”. E passado quinze anos tenho muito mais seguranças, há coisas em que eu me sinto muito mais segura... também se não fosse assim seria terrível, não é? (*risos*)... ***mas há muitas coisas em que eu sinto limitação, que acho sempre que falta mais qualquer coisa*** e daí eu ter ido, depois quando surgiu a oportunidade, fazer o complemento de formação... e depois quando surgiu a oportunidade ir tirar o Mestrado também... e ainda não perdi o sonho de fazer um Doutoramento. E quando é possível vou a ações de formação... ***e aqui na Instituição reunimos semanalmente com as colegas e também é muito importante essa formação interna umas com as outras, quer com as colegas de sala, quer com as Educadoras com quem trabalho. Isso é muito importante para a construção da nossa identidade profissional, poder falar com os outros, expor os nossos medos, as nossas dúvidas, valorizar os pontos fortes dos outros, ouvir também essa valorização de parte a parte... é muito importante para nos tranquilizar um bocadinho porque quem trabalha com o ser humano tem sempre medo de traumatizar os meninos, sabes? Às vezes aquela sensação “ai podia ter dito isto de outra maneira, podia ter feito isto de outra forma”... tu consegues sempre depois a posteriori encontrar uma maneira melhor. Tu no momento fazes aquilo que tu achas que é o melhor, mas depois se calhar isto ou aquilo... Mas isso até é bom, é positivo, sentir que continuas a refletir sobre a ação, que não te deixaste levar, que não deixaste de refletir, que não tens aquela postura de “faço assim e isto está bom”... porque nunca está bom, percebes?*** Há muitas coisas que

conseguimos fazer com alguma qualidade... pior seria se não fosse e ainda bem que assim é, obviamente. Mas há outras que eu acho que se podem sempre melhorar e às vezes nem sempre é tão fácil trabalhar com adultos... às vezes é mais difícil chegar às famílias, mais a umas do que a outras. Mesmo em relação às equipas, às vezes existe uma empatia com uns adultos que com outros não existe, tão grande e... *(pausa)* e em determinados anos, dependendo da equipa, consegue-se desenvolver experiências e proporcionar experiências às crianças que noutros anos não tens oportunidade... porque estás com outras pessoas que têm outros gostos também e tu tentas dosear essas coisas todas e pronto... esse mesmo ano com essas mesmas crianças, se tivesses outra equipa de sala, funcionaria de outra maneira, mas isso é normal.

Margarida: E sentes que essa segurança que referiste se acentua por estares na mesma Instituição há quinze anos?

Ed. JI: Eu gosto muito desta Instituição, sinto-me uma privilegiada por trabalhar aqui. Esta não tem sido uma Direção que nos imponha uma dinâmica da sala com determinadas especificidades, sempre me senti bem aqui, sempre senti liberdade, sempre senti que podia fazer aquilo em que acredito e, portanto, tem sido muito positivo trabalhar aqui. *Sinto que é um contexto que apoia o desenvolvimento da criança em muitos níveis, sinto que temos uma grande liberdade para trabalhar na sala como acreditamos melhor, apoiando sempre o brincar e explicitando às famílias o quanto isso é importante porque eu acho que o adulto é muito formador da visão que a sociedade pode construir da infância.*

Margarida: Então, damos por terminada a entrevista?

Ed. JI: Sim.

Anexo 6

Notas de Campo

a) Contexto de Creche

Nota de Campo 1

Contexto de Creche – Sala Amarela

Data: 25 de outubro de 2013

Hora: 16:45h

Momento: Reflexão Cooperada entre mim e a Educadora

A Educadora Cooperante mencionou que, ao longo desta semana, registei progressos no que respeita à interação com as crianças, dizendo que observou uma maior ligação entre mim e elas, dado que já me procuram com maior frequência, quer seja para brincar, fazer algum pedido ou receber algum carinho. Refletindo acerca disto, considero que ao longo da semana fui ganhando o “meu espaço” na sala e na relação com as crianças, tentando aproximar-me mais delas, expressando afeto e carinho por cada uma delas de forma singular e tentei essa aproximação especialmente com as crianças que não se mostraram tão recetivas à minha presença na primeira semana, tentando, progressivamente, ganhar a sua confiança.

[...]

A Educadora referiu, também, que eu brinco muito com as crianças e que distribuo a atenção de forma igual entre todas, não dando preferência a nenhuma criança em específico.

Nota de Campo 2

Contexto de Creche – Sala Amarela

Data: 23 de outubro de 2013

Hora: 10:25h

Momento da Rotina: Brincadeira livre

Durante os momentos de brincadeira e exploração livre, tenho-me aproximado das crianças, de forma não intrusiva, e tentado relançar as suas brincadeiras, lançando novos desafios. A título de exemplo, observei uma criança a construir uma torre de blocos e, quando terminou, aproximei-me dela e propus: “Vamos construir uma torre maior?”, sendo que de imediato a criança me deu alguns blocos para que eu a ajudasse.

Nota de Campo 3

Contexto de Creche – Sala Amarela

Data: 29 de outubro de 2013

Hora: 16:00h

Momento da Rotina: Brincadeira livre

As crianças têm demonstrado interesse em entrarem dentro da caixa onde habitualmente se guardam os blocos e a Educadora permite que o façam. As crianças colocam e retiram brinquedos da caixa, colocam-se a elas próprias dentro das caixas e transportam outras crianças dentro da caixa, empurrando-a.

Nota de Campo 4

Contexto de Creche – Sala Amarela

Data: 4 de novembro de 2013

Hora: 9:00h

Momento da Rotina: Acolhimento

Hoje fiquei responsável por fazer o acolhimento das crianças. A Educadora já me tinha feito esta proposta para eu realizar quando me sentisse preparada e, assim, ontem perguntei-lhe se seria possível fazer o acolhimento das crianças amanhã, ao que me foi respondido que sim, com toda a abertura. Inclusive, hoje de manhã, a Educadora colocou um papel na porta da sala onde se podia ler “Papás, hoje é a Ana Margarida que faz o acolhimento das crianças”, o que eu considerei extremamente positivo porque este é um momento da rotina particularmente delicado por implicar uma separação.

[...]

Por ser um momento tão delicado e por eu ter consciência disso, devo referir que, inicialmente fiquei um pouco nervosa e retraída, sentindo-me muito insegura. No entanto, fui-me sentindo progressivamente mais à vontade [...] Todavia, foi notório que apesar de os pais das crianças estarem junto a mim, tinham alguma tendência em dirigir-se à Educadora para transmitir as informações relativas aos seus filhos, o que para mim é perfeitamente compreensível. Refleti, em conjunto com a Educadora, acerca disto e consideramos que é uma atitude normal uma vez que, para os pais, a figura de referência da sala é ela e que é possível que os pais sintam algum tipo de insegurança por eu ser uma estagiária.

Nota de Campo 5

Contexto de Creche – Sala Amarela

Data: 6 de novembro de 2013

Hora: 9:30h

Momento da Rotina: Brincadeira livre

O G.S. levou um balão para a sala e todas as outras crianças quiseram brincar com ele, porém, só existia esse exemplar. Assim, considerei que seria pertinente proporcionar às crianças uma exploração de balões, levando vários para a sala e que fossem suficientes para todas as crianças.

[...]

Nota de Campo 6

Contexto de Creche – Sala Amarela

Data: 6 de novembro de 2013

Hora: 16:45h

Momento: Reflexão Cooperada entre mim e a Educadora

[...]

Sugeri à Educadora que levássemos alguns balões para a sala, para que elas os pudessem explorar, o que esta aceitou de forma positiva, tendo até sugerido que os balões fossem de várias cores e cheios com diferentes tamanhos.

Nota de Campo 7

Contexto de Creche – Sala Amarela

Data: 10 de novembro de 2013

Hora: 9:50h

Momento da Rotina: Brincadeira livre

Tenho observado mais atentamente as interações entre as crianças, por exemplo, se determinada criança brinca mais com outra e em que situações o faz (uma vez que estas interações variam com o tipo de brincadeira em questão), ou se demonstra um vínculo afetivo mais forte com outra criança.

[...]

A L.S. e o G.P. construíram uma torre com copos de encaixe durante um período considerável de tempo. Colaboraram um com o outro até atingirem o objetivo pretendido, após várias tentativas. Foram notórias as interações entre ambos, especialmente ao nível da linguagem não-verbal.

Nota de Campo 8

Contexto de Creche – Sala Amarela

Data: 19 de novembro de 2013

Hora: 10:20h

Momento da Rotina: Brincadeira livre

O S.C. entrou para dentro da caixa dos blocos, tendo-se sentado lá e quando o S.B. e a M.M. quiseram fazer o mesmo. Uma vez que só cabia uma criança, deu-se um conflito pela partilha da caixa entre as três crianças. Ao aperceber-me disto, dirigi-me até elas e sugeri que deixassem aquela que tinha chegado primeiro ficar na caixa, e que as outras duas empurrassem a caixa com o amigo lá dentro, transportando-o, para depois trocarem. As crianças acederam à minha sugestão e empurraram a caixa alegremente, tendo o conflito ficado aparentemente resolvido. No entanto, passado algum tempo, este conflito voltou a surgir pelo mesmo motivo e uma das Auxiliares da sala dirigiu-se às crianças, retirou-lhes a caixa e guardou-a na arrecadação da sala. Quando a Educadora questionou o porquê de a caixa estar guardada, a Auxiliar explicou o motivo e a Educadora comunicou-lhe que não se devem esconder os brinquedos.

[...]

Questionei a Educadora sobre se o motivo pelo qual não se devem esconder os brinquedos era pelo facto de, assim, as crianças não aprenderem a partilhar nem a resolver os seus conflitos, tendo a Educadora respondido afirmativamente. Acrescentou, ainda, que já advertiu diversas vezes a Auxiliar para esta atitude e que cabe ao adulto mediar as situações e eventuais conflitos que possam surgir.

Nota de Campo 9

Contexto de Creche – Sala Amarela

Data: 20 de novembro de 2013

Hora: 9:45h

Momento da Rotina: Brincadeira livre

Cada vez mais crianças brincam ao faz-de-conta, especialmente com os brinquedos de cozinha, como pratos, talheres, copos. Devido ao tema sobre o qual incidirá o meu Relatório Final, tenho estado mais atenta aos momentos de brincar espontâneo. Assim, observei que existem momentos em que muitas crianças se sentam nas cadeiras ao redor da mesa da sala, fingindo estar a comer e, inclusivamente, fingindo que dão comida às outras crianças.

[...]

Ultimamente tenho observado com frequência as crianças a dirigirem-se com um copo de brincar ao lavatório da sala, como se estivessem a enchê-lo (reproduzindo aquilo que os adultos da sala fazem quando enchem os copos para as crianças beberem água) e, seguidamente, a fingir que a bebem.

b) Contexto de Jardim de Infância

Nota de Campo 10

Contexto de Jardim de Infância – Sala dos Diamantes

Data: 14 de março de 2014

Hora: 16:30h

Momento: Reflexão Cooperada entre mim e a Educadora

Nestes primeiros dias tenho-me sentido um pouco “acanhada” tendo, no entanto, tentado integrar-me nas dinâmicas da sala, interagindo com as crianças e incluindo-me nas suas brincadeiras, de modo a estabelecer o início de uma relação de confiança mútua, baseada no afeto, na compreensão e no respeito pela criança enquanto ser singular que é.

[...]

Sinto que, de um modo geral, as crianças têm sido muito recetivas à minha presença. A Educadora referiu que tem observado uma evolução na minha interação com as crianças dado que, para além de sentir que gradualmente tenho ganho alguma confiança em mim própria e que me sinto mais descontraída nessas interações, considera também que tenho desenvolvido os meus próprios procedimentos para interagir com as crianças.

[...]

Algumas crianças têm-me procurado com maior frequência e partilham comigo aspetos da sua vida familiar, demonstrando confiança em mim.

[...]

Na próxima semana irei dedicar-me à consolidação dos laços com as crianças e à aproximação gradual de algumas com as quais ainda não consegui estabelecer vínculos significativos.

Nota de Campo 11

Contexto de Jardim de Infância – Sala dos Diamantes

Data: 18 de março de 2014

Hora: 9:45h

Momento da Rotina: Brincadeira nas áreas

Tenho investido numa progressiva aproximação das crianças, brincando com elas e interessando-me pelas brincadeiras que desenvolvem, tendo o cuidado de não ser intrusiva.

[...]

Hoje, a J.C. convidou-me para participar numa brincadeira na área da casinha, em que ela seria a “mãe” e eu a “filha”. Assim, ao ser convidada por ela, participei nesta brincadeira de faz-de-conta, em que a J.C. me preparou o “almoço” e me levou, depois, à “escola”. Para mim, foi notória a alegria da criança devido ao facto de eu me encontrar a brincar com ela, tendo-se mantido interessada nesta brincadeira durante um considerável período de tempo.

Nota de Campo 12

Contexto de Jardim de Infância – Sala dos Diamantes

Data: 25 de março de 2014

Hora: 10:00h

Momento da Rotina: Brincadeira nas áreas

Hoje, a A.C., a D.S. e a T.G. convidaram a Educadora para fazer “bolos” na área da casinha. Observei que a Educadora participou ativamente nesta brincadeira de faz-de-conta, representando o papel que as crianças lhe propuseram. Fez-lhes perguntas sobre a confecção dos “bolos” e deu-lhes sugestões, por exemplo, no que se refere aos ingredientes.

[...]

Mais tarde, a Educadora comunicou-me que estava a pensar propor às crianças que fizessem bolachas de verdade, tendo essa ideia partido dos interesses observados por ela na brincadeira que desenvolveu com as crianças de manhã.

Nota de Campo 13

Contexto de Jardim de Infância – Sala dos Diamantes

Data: 30 de março de 2014

Hora: 9:05h

Momento da Rotina: Acolhimento

Hoje, no momento de acolhimento, o pai da D.G., em conversa com a Educadora ao ver um desenho da filha, demonstrou-se preocupado pelo facto de ela conhecer menos letras do que conhecia a outra filha quando tinha mesma idade. A Educadora tentou tranquilizá-lo, dizendo-lhe que o número de letras que a criança conhece não é significativo em contexto de Jardim de Infância, uma vez que esses conceitos vão surgindo no brincar, de acordo com o interesse que a criança demonstra em sabê-los. Acrescentou que não é função da equipa da sala ensinar as letras mas que, caso a criança queira conhecê-las, os adultos respondem às suas questões.

Nota de Campo 14

Contexto de Jardim de Infância – Sala dos Diamantes

Data: 7 de abril de 2014

Hora: 11:10h

Momento da Rotina: Grande grupo

Hoje, pela primeira vez, fiquei responsável por dinamizar o tempo de grande grupo com as crianças. Uma vez que nunca tinha dinamizado nenhum tempo de grande grupo em contexto de Jardim de Infância, sentia fortes receios relativamente ao meu desempenho. Contudo, tenho noção de que este é um momento da rotina que importa especialmente praticar.

[...]

Inicialmente, comecei por referir a dificuldade que senti em gerir o grupo no que se refere a cativar as crianças para a minha intervenção.

[...]

A Educadora referiu que, na próxima experiência proposta por mim em tempo de grande grupo, não irá estar presente na roda, de modo a que eu possa ter uma maior noção do que implica a gestão do grupo de crianças e que desenvolva procedimentos e formas de comunicar adequadas às dificuldades com as quais me irei deparar sem este apoio suplementar da figura de referência na sala. Sugeriu-me, ainda, que utilize, nestes momentos, objetos catalisadores da atenção, como é o caso dos fantoches, permitindo que as crianças se mantenham interessadas e evitando que se dispersem, podendo desenvolver um jogo dramático de “dar voz” a esses fantoches.

Nota de Campo 15

Contexto de Jardim de Infância – Sala dos Diamantes

Data: 5 de maio de 2014

Hora: 10:10h

Momento: Brincadeira nas áreas

Observei que, durante os momentos de brincar [social] espontâneo, as crianças brincam frequentemente com frutas e legumes na área da casinha, desenvolvendo brincadeiras simbólicas em que confeccionam sopas, sumos e pratos que dão a provar aos adultos e às outras crianças da sala, motivo pelo qual considereei que, desenvolvendo uma estreita ligação com estes interesses das crianças, seria significativo propor-lhes a confeção de uma sopa.

Anexo 7

Excertos das Reflexões Cooperadas

a) Contexto de Creche



Mestrado em Educação Pré-Escolar

Ano letivo 2013/2014

U.C.: Estágio em Creche

Estudante / Educadora de Infância Cooperante

Excerto da Reflexão Cooperada n.º1

[...]

Um dos aspetos ao qual demos especial atenção foi a disposição da sala, sendo que esta se encontra disposta do seguinte modo: à entrada da sala, existe a área do tapete, que representa uma área de conforto para as crianças e onde se contam histórias e cantam músicas, por exemplo; ao lado do tapete existe um espelho e uma espécie de “túnel” de brincar; em frente estão dispostos dois armários com prateleiras onde se arrumam os brinquedos (são sempre arrumados nos mesmos sítios); no fundo da sala, junto às janelas, existe uma mesa redonda com cadeiras para as crianças se sentarem (normalmente, onde tomam o reforço alimentar da manhã); para além disto, existe nas paredes um espaço destinado a guardar as chupetas das crianças, várias cartolinas com imagens reais para que as crianças conheçam os objetos pelo seu aspeto real e não por bonecos (por exemplo, balão, carro, flor, bola, animais, entre outros), fotografias das crianças da sala com a data dos respetivos aniversários, algumas palavras e frases como “Bom Dia!”, “Olá Bebé!”, “Cucu”, um quadro com informações relativas ao dia-a-dia de cada criança na Creche (o que almoçou, a que horas adormeceu e acordou, o que lanchou, quantas vezes fez cocó, as faltas e as observações). No fundo da sala, estão coladas no chão fotografias de todas as crianças da sala com os respetivos nomes, para que aprendam a reconhecer-se a si e aos outros. Existe, ainda, uma área destinada aos cabides, onde se encontram os pertences de cada criança.

A Educadora Cooperante referiu que a disposição dos materiais na sala pode ir mudando ao longo do ano, consoante os interesses e necessidades das crianças, não sendo, por isso, esta disposição estanque.

[...]

Excerto da Reflexão Cooperada n.º4

[...]

Durante esta semana, a Educadora levou para a sala várias garrafas de vários tamanhos, sendo que umas continham água colorida com corante (de cor vermelha, azul e castanha) e outras eram garrafas de iogurte que continham arroz e feijão, de modo a reproduzir umas maracas e que tinham como intencionalidade explorar a visão e a audição, através das cores da água, do movimento que esta faz dentro da garrafa quando é manipulada de diferentes modos e, ainda, através do som produzido pelas maracas. Relativamente a este último aspeto, “[...] a música é um importante aspecto da infância precoce, pelo facto das crianças mais novas estarem tão abertas a ouvir e a fazer música, e a moverem-se ao seu som (Hohmann & Weikart, 2009:658), o que pude observar pelo entusiasmo que as crianças demonstraram ao ouvir o som das maracas produzido pelos seus próprios movimentos. Assim, a reação das crianças a ambos os tipos de garrafas foi extremamente positiva, tendo-se mostrado muito empolgados. Inclusivamente, deram-se pequenos conflitos devido à partilha das garrafas, o que levou a Educadora a decidir fazer uma maraca com garrafas de iogurte para cada criança, o que eu considereei muito pertinente, uma vez que os adultos devem abordar “[...] as experiências musicais com entusiasmo e [compreender] que as crianças necessitam de gerar e dar forma às suas ideias musicais (idem:659).

[...]

Por fim, eu e a Educadora refletimos acerca da importância da observação na profissão de Educadora da Infância, uma vez que deve existir uma observação atenta das crianças, de modo a traçar um perfil inicial do grupo em geral, e, mais tardiamente, das características de cada criança em particular, de modo a ter em conta as necessidades das crianças individualmente e do grupo, sendo que de acordo com Hohmann & Weikart (2009:81), “[...] dado que a aprendizagem tem maiores probabilidades de ocorrer quando as crianças estão motivadas por objectivos e interesses pessoais, os

adultos conseguem criar um clima de apoio se estiverem atentos aos interesses das crianças, aos seus talentos, às suas capacidades e às suas competências, e se apoiarem neles o trabalho educativo”, proporcionando-lhes as descobertas e vivências de que necessitam, incontornavelmente, na primeira infância.

Excerto da Reflexão Cooperada n.º5

[...]

A Educadora esclareceu que as crianças estão a aprender a brincar, uma vez que inicialmente só atiravam os brinquedos do armário para o chão, acrescentando que a organização da sala vai mudando ao longo do ano de acordo com as necessidades e interesses das crianças, de modo a proporcionar novos desafios.

[...]

Os brinquedos de cozinha não estão colocados à altura das crianças, mas sim numa caixa em cima do armário, sendo que sempre que as crianças pedem esses brinquedos, os adultos da sala devem cedê-los. A Educadora explicou-me que, inicialmente, tinha estes brinquedos de cozinha acessíveis às crianças, mas que estas acabavam por despejar a caixa e não brincar, uma vez que ainda estão a aprender a brincar, pelo que optou por mantê-los na sala mas em cima do armário.

[...]

a) Contexto de Jardim de Infância



Mestrado em Educação Pré-Escolar

Ano letivo 2013/2014

U.C.: Estágio em Jardim de Infância

Estudante / Educadora de Infância Cooperante

Excerto da Reflexão Cooperada n.º5

[...]

Devo referir, ainda, que, ao longo do estágio, tenho observado que as crianças da Sala dos Diamantes demonstram interesse em desenvolver brincadeiras simbólicas relacionadas com as vendas e compras, utilizando a máquina registadora de brincar existente na sala. Num dos dias desta semana de estágio, duas crianças delimitaram uma “área” com quatro cadeiras onde colocaram a máquina registadora, uma caixa e taças da área da casinha com peças pertencentes à área dos jogos, dizendo que eram doces para vender nessa “loja”.

Refletindo sobre isto, creio que seria proveitoso e significativo para as crianças a criação desta nova área das compras, dado o interesse que tem sido manifestado em diversas situações que tenho tido oportunidade de observar. Neste sentido, propus à Educadora Cooperante a criação desta nova área, sendo que esta intervenção seria desenvolvida no âmbito do Relatório Final de Mestrado, de modo a promover o brincar [social] espontâneo das crianças, sendo este o tema sobre o qual incidirá o meu Relatório. Para além disto, de modo a obter alguns materiais para esta nova área, poderia solicitar aos familiares das crianças que cedessem à sala algumas caixas de cereais, garrafas vazias, entre outros, desenvolvendo, simultaneamente, um trabalho com as famílias.

A Educadora mostrou-se recetiva à ideia e, como tal, irei continuar a observar as crianças no que se refere a este interesse específico para, posteriormente, delinear com mais pormenor esta intervenção que, se for do agrado das crianças, resultará na criação de uma nova área, tendo em consideração que “[...] o número de áreas que os adultos decidirem criar [...] deve basear-se nas necessidades e interesses do seu grupo” (Brickman & Taylor, 1991:153). [...]

Anexo 8

Excertos dos Dossiers Pedagógicos

a) Contexto de Creche

Excerto do Dossier Pedagógico de Estágio em Creche (p.66)

[...]

As observações que fiz tomaram, ainda, a forma de registo fotográfico, pois existem aspetos difíceis de reter na memória se não forem registados de imediato e, assim, as fotografias constituem um meio valioso para recolher informação no exato momento em que a ação acontece, permitindo ser revista e analisada posteriormente. Posso referir que existiram aspetos que me passaram despercebidos no momento em que os fotografei e, posteriormente, ao analisar atentamente as fotografias, fui-me apercebendo deles, por exemplo, de interações entre crianças, de explorações que estavam a realizar naquele momento ou até de expressões não-verbais, como sorrisos ou expressões de algum desconforto.

[...]

Excerto do Dossier Pedagógico de Estágio em Creche (p.152)

[...]

Após ter comunicado à Educadora que a escolha para o meu Relatório Final recaía sobre este tema, senti que houve um empenho da sua parte em proporcionar materiais às crianças que promovessem estes momentos de brincar e que não sendo, de todo, atividades dirigidas, eram momentos de exploração livre, em que as crianças brincavam conforme os seus interesses com os materiais que lhes eram disponibilizados. Exemplos destas explorações são a das tiras de papel, das mangueiras de luzes, do autocarro de tecido, das garrafas coloridas, das maracas e do papel de alumínio. Posto isto, apesar de eu não ter delineado qualquer intervenção no sentido de promover o brincar espontâneo na sala, creio que bastou o facto de me ter interessado pelo tema, para que Educadora se empenhasse em introduzir melhorias. Assim, considero que recolhi os efeitos da minha presença e do meu interesse pelo tema.

[...]

b) Contexto de Jardim de Infância

Excerto do Dossier Pedagógico de Estágio em Jardim de Infância

(Capítulo referente à organização temporal da sala, p.20)

[...]

Neste tempo de brincadeira nas áreas, os adultos envolvem-se nas ações das crianças, apoiando-as nas suas intenções e colocando-lhes questões e desafios que incitem ao pensamento, à reflexão e à resolução de problemas, uma vez que os membros da equipa da sala, e em especial a Educadora, possuem a crença de que as crianças aprendem fazendo, experienciando e refletindo sobre a sua ação, ou seja, possibilitando a aprendizagem ativa preconizada pelo modelo curricular de High-Scope. Importa salientar que “[...] na companhia dos adultos, as crianças [...] têm maior probabilidade de se envolverem em brincadeiras complexas quando o adulto está realmente em interacção com elas [...]” (Sylva, Roy & Painter, 1980:71-73 citados por Hohmann & Weikart, 2009:302). Para além disto, o tempo do *fazer* permite aos adultos realizarem observações fecundas e significativas que os orientarão, posteriormente, na sua intervenção junto das crianças, não só no que se refere às interações a estabelecer, como também nas experiências a propor em momento de grande grupo e de pequenos grupos.

Assim, “[...] o discernimento que os adultos ganham sobre as crianças durante o tempo de trabalho guia-os nas suas interacções com as crianças ao longo do dia” (Hohmann & Weikart, 2009:299). Ainda relativamente à intervenção da Educadora, apesar de estar a brincar com um pequeno grupo de crianças numa das áreas, tem a preocupação de fazer com que os outros grupos de crianças sintam que está presente, por exemplo, através de um comentário acerca de uma das suas brincadeiras ou interações, bem como de um incentivo ou elogio.

[...]